

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIDAD DE POST GRADO

**“Desempeño Didáctico y Académico del Docente Relacionado a
la Satisfacción de los Estudiantes del Programa de
Complementación Pedagógica de la Universidad Nacional
Mayor de San Marcos, 2013 – II”**

TESIS

**Para optar el Grado Académico de Magíster en Educación con Mención
Didáctica de la Comunicación en la Educación Básica**

AUTOR

Luis Antonio Tolentino Sifuentes

Lima – Perú

2014

A Marito, infinita expresión
de inocencia y ternura. Y,
definitivamente, a Carlos
Castillo Mendoza, maestro y
amigo.

AGRADECIMIENTOS

A Luis Piscoya Hermoza, fuente inagotable de saber y de crítica: sus libros iluminaron esta investigación.

Y a todos aquellos cuya amistad fue y es sinónimo de permanente aliento: Raffo, Armas, Galarza, Persy, Santino e idóneo.

ÍNDICE

DEDICATORIA	
AGRADECIMIENTO	
ÍNDICE	
RESUMEN	
ABSTRACT	
INTRODUCCIÓN	

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1. Fundamentación y formulación del problema	15
1.2. Objetivos de la investigación	16
1.3. Justificación del proyecto	16
1.4. Alcances y limitaciones	17
1.5. Fundamentación y formulación de la hipótesis	18
1.6. Identificación y clasificación de variables	19

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedente de la investigación	20
2.1.1. Investigaciones internacionales	20
2.1.2. Investigaciones nacionales	29
2.2. Bases teóricas	34
2.2.1. Desempeño didáctico del docente universitario	34
2.2.1.1. Proceso de enseñanza – aprendizaje	35
2.2.1.2. Estrategias didácticas	36
2.2.1.3. Clasificación de métodos didácticos	39
2.2.1.4. Una aproximación a los métodos activos	41
2.2.1.5. Una aproximación al método expositivo o clase magistral	42
2.2.1.6. La clase magistral en la docencia universitaria	43

2. 2.2. Desempeño académico del docente universitario	44
2.2.2.1. La cátedra universitaria y sus exigencias	48
2.2.2.2. Competencias del docente universitario	50
2.2.2.3. Motivaciones y necesidades del docente universitario	56
2.2.2.4. Ser docente de estudiantes profesionales	57
2.2.2.5. El <i>qué</i> versus el <i>cómo</i>	59
2.2.3. Los programas de complementación pedagógica	61
2.2.3.1. Complementación pedagógica en San Marcos	
Breve antecedente	64
2.2.3.2. El programa de complementación pedagógica de UNMSM	64
2.2.3.3. El plan de estudios del PCP – UNMSM	65
2.2.3.4. Una aproximación al bajo nivel de la educación peruana	66
Informe PISA 2013	66
El caso exitoso del colegio Fe y Alegría de Jicamarca (Lima)	67
Por qué esta paradoja. Nuevamente el <i>qué</i> y el <i>cómo</i>	68
El déficit en la formación académica de los profesores	69
Una causa socio - cultural: la masificación	70
El drama de los institutos pedagógicos como agravante	71
Una consecuencia lógica: el pedagogismo	72
Una consecuencia académica:	
brecha colegio – universidad	72
2.2.3.5. Una posible solución con los <i>nuevos docentes</i>	73
2.2.4. Teoría de la satisfacción	75
2.2.4.1. Teoría de la satisfacción según Maslow	78
2.2.4.2. Satisfacción con el desempeño didáctico	80
2.2.4.3. Satisfacción con el desempeño académico	81
2.3. Glosario de términos	83

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo y diseño de la investigación	84
3.1.1. Tipo de investigación	84
3.1.2. Diseño de investigación	85
3.2. Operacionalización de variables	86
3.3. Estrategias para la prueba de hipótesis	87
3.4. Población y muestra	87
3.5. Instrumentos de recolección de datos	88
3.6. Descripción del proceso de prueba de hipótesis	89
3.7. Procesamiento de datos	89

CAPÍTULO IV: PROCESO DE CONTRASTACIÓN DE LAS HIPÓTESIS

4.1. Presentación, análisis e interpretación de los datos	90
4.1.1. Confiabilidad de los instrumentos	91
4.2. Proceso de prueba de hipótesis	112
4.3. Discusión de los resultados	116
4.4. Adopción de decisiones	117

CONCLUSIONES	119
---------------------	-----

RECOMENDACIONES	120
------------------------	-----

BIBLIOGRAFÍA	121
---------------------	-----

ANEXOS	130
---------------	-----

1. Cuadro de consistencia
2. Descripción de muestra
3. Instrumentos de recolección de datos
4. Traducciones

LISTA DE CUADROS

Cuadro n° 1: Descripción de la muestra estudiada en función al ciclo	87
Cuadro n° 2: Muestra en función al tipo de universidad de procedencia	88
Cuadro n° 3: Muestra en cuanto a si proceden o no de la UNMSM	88
Cuadro n° 4: Desempeño académico por ciclo de estudio	107
Cuadro n° 5: Desempeño didáctico por ciclo de estudio	109

LISTA DE TABLAS

TABLA N° 1: Desempeño didáctico	92
TABLA N° 2: Desempeño académico	95
TABLA N° 3: Satisfacción con la planificación docente	98
TABLA N° 4: Satisfacción por clases con predominancia procedimental	101
TABLA N° 5: Satisfacción con el nivel de aprendizaje	104
TABLA N° 6: Coeficiente de correlación entre variables	113
TABLA N° 7: Coeficiente de correlación entre el desempeño didáctico del docente y el grado de satisfacción de los estudiantes	114
TABLA N° 8: coeficiente de correlación entre el desempeño académico del docente y el grado de satisfacción de los estudiantes	116

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico n° 1: Desempeño didáctico	93
Gráfico n° 2: Desempeño didáctico: el docente utiliza los resultados de evaluación para hacer los ajustes pertinentes en las sesiones de enseñanza-aprendizaje/ asignatura	94
Gráfico n° 3: Desempeño académico	96
Gráfico n° 4: El docente plantea acciones relacionadas con la actividad laboral de los estudiantes.	97
Gráfico n° 5: Satisfacción con la planificación docente	99
Gráfico n° 6: El docente explicita los aprendizajes esperados en los estudiantes con sus respectivos indicadores de logro.	100
Gráfico n° 7: Satisfacción por clases con predominancia procedimental	102
Gráfico n° 8: El docente, durante las sesiones de enseñanza – aprendizaje, emplea estrategias para identificar los saberes previos de los estudiantes.	103
Gráfico n° 9: Satisfacción con el nivel de aprendizaje	105
Gráfico n° 10: Estás satisfecho con el servicio que brinda la universidad	106
Gráfico n° 11: Desempeño académico de los docentes según alumnos del 2do ciclo	107
Gráfico n° 12: Desempeño académico de los docentes según alumnos del 3er ciclo	108
Gráfico n° 13: Desempeño académico de los docentes según alumnos del 4to ciclo	108
Gráfico n° 14: Desempeño didáctico de los docentes según alumnos del 2do ciclo	109
Gráfico n° 15: Desempeño didáctico de los docentes según alumnos del 3er ciclo	110
Gráfico n° 16: Desempeño didáctico de los docentes según alumnos del 4to ciclo	110

RESUMEN

En la presente investigación nos interesa demostrar el nivel de asociación estadística entre el desempeño didáctico y académico de los docentes con la satisfacción de los estudiantes del Programa de Complementación Pedagógica de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Hemos elegido esta casa de estudios por la importancia de su historia institucional, pionera en este tipo de programas y con mayor experiencia acumulada. Asimismo, hemos aplicado nuestros instrumentos de recolección de datos a la población estudiantil del segundo semestre académico del 2013. Nuestras variables contemplan dos aspectos muy ligados en el escenario pedagógico: el desempeño didáctico y académico del docente y la satisfacción de los estudiantes.

El desempeño didáctico y académico de los docentes en programas de estudios pedagógicos complementarios exige una atención especial en tanto se interactúa con estudiantes ya profesionales, provenientes de distintas universidades y facultades. Entonces, las estrategias didácticas empleadas deben guardar un mínimo de coherencia entre lo que se pretende que el estudiante/profesional aprenda y la forma cómo las estrategias se aplican. Por eso, nos preguntamos ¿cuál es el nivel de satisfacción de los estudiantes en el programa de complementación pedagógica de la UNMSM en relación al desempeño didáctico y académico de sus docentes?

Los resultados observados nos muestran que los estudiantes en su mayoría (aprox. 64% considerando los niveles medio, bajo y muy bajo) perciben que los docentes no están desempeñándose, en los aspectos académico y didáctico, al mejor nivel. Es decir, no están demostrando que conocen con suficiencia los fundamentos teóricos y tecnológicos de la asignatura que imparten, no demuestran alto bagaje cultural, etc.

Palabras claves:

Desempeño didáctico y académico del docente, satisfacción del estudiante, estrategias didácticas, competencia docente.

ABSTRACT

In this investigation, we are interested in showing the level of statistical association between the didactic and academic performance of teachers with the satisfaction of students from the pedagogic complementary program of Education from San Marcos University. We chose this center because of the importance of its institutional history, pioneer in this kind of program and with the most experience it has gotten. Also, we applied our instruments of collecting information to the population of students from second academic semester 2013. Our variables consider two aspects very close to pedagogic stage: the didactic and academic performance of teachers and the satisfaction of the students.

The didactic and academic performance of teachers in programs of complementary pedagogic studies require a special care in the interaction with students almost professionals from different universities and faculties. Then, the didactic strategies, we use, should have coherence according to what you want the students or professionals learn and the way how you get it. That's why we ask: Which is the level of satisfaction of students from San Marcos University Program based on the didactic and academic performance of teachers.

The results before show that the most of the students (approximately 64% considering medium, low and lower levels) notice that the teachers are not working well in academic and didactic aspects at best level. In other words, they are not showing their knowledge successfully in theorist and technologic fundaments about the area they teach, they don't demonstrate high general culture, etc.

Clue words:

Didactic and academic performance of teachers, satisfaction of the student, didactic strategies, educational competence

INTRODUCCIÓN

Debido a la demanda social, la mayoría de las universidades de nuestro país cuenta con una facultad de Educación de donde egresan miles de docentes anualmente. No obstante, sus graduados presentan dificultades para insertarse en el mercado laboral porque paradójicamente deben competir con profesionales que no estudiaron la carrera de Educación. Incluso el mismo Gobierno, en la contratación de profesores para cubrir plazas en los colegios emblemáticos, exige profesionales especialistas, y mejor si ostentan alguna maestría. La pregunta cae por su propio peso: ¿no confían las autoridades en los profesores formados por el propio sistema universitario del país?, si es así, ¿qué tanto contribuiría la inclusión de profesionales no docentes en la dinámica del magisterio nacional?

Dos dimensiones aparecen en nuestro frente. Tenemos por un lado la prevalencia del paradigma centrado en el estudiante (resultado de la adaptación curricular al entorno globalizante), reajuste paradigmático que ha sido calibrado a través de rediseños curriculares que los mismos profesores malentienden -de allí la necesidad teleológica de capacitarse año tras año-, y en ocasiones suele atentar contra la formación auténticamente integral del estudiante, pues privilegia métodos didácticos provenientes de otras realidades, otra cosmovisión otra cultura, los que si bien están centrados en el estudiante, reducen su rol “protagónico” a que aprendan por su propia cuenta legitimando así las limitaciones a nivel cultural y académico del docente. Y tenemos, por otro lado, el paradigma ilustrado, aquel que sin ambages reconoce en el docente la amplitud de su cultura y erudición, imagen que todavía se conserva en la educación básica regular o en algunas aulas universitarias, donde justamente esa “distancia” académica en la interrelación con los estudiantes evidenciaría, según nuestro estudio, mayor satisfacción en el horizonte de

expectativas de los estudiantes. No obstante, el entorno globalizante actual de las redes sociales y la proliferación informática han menoscabado la imagen ilustrada del docente bajo el consabido argumento de que nadie es dueño de la información; y efectivamente, ella fluye en los buscadores de internet a un ritmo vertiginoso, en paralelo al modelo mercantilista neoliberal del consumismo, confundiendo la mera divulgación informativa con la verdadera producción de nuevos conocimientos.

Llegamos entonces a una antigua controversia: qué es más importante, el *cómo* enseñar o el *qué* enseñar. Sin duda, el éxito en la formación académica del docente contribuye en la formación teórica de sus estudiantes, aunque un academicismo *per se* puede resultar insuficiente e incluso contraproducente ya que el conocimiento no se construye por el simple hecho de quererlo. Pero si ese academicismo en los diferentes niveles de enseñanza, desde la básica regular hasta la superior, se complementara con adecuadas estrategias didácticas y métodos pedagógicos apropiados, habría una real adquisición de conocimientos y un auténtico desarrollo de capacidades en nuestros estudiantes.

Cómo conciliar, por tanto, el academicismo didactogénico y el pedagogismo pseudoacadémico en la práctica docente; es decir, los enfoques puramente teóricos y aquellos centrados únicamente en la cuestión didáctica; cómo conciliar el perfil de los docentes formados en las facultades de Educación, especialistas en el empleo de estrategias, cada vez más actuales y novedosas -e incluso con fundamentos epistémicos- con el perfil de profesionales especialistas en una materia (literatos, lingüistas, historiadores, abogados, ingenieros, médicos, etc.) que se dedican o quieren dedicarse a la docencia. Estas interrogantes sintetizan la voluntad de muchos profesores e incluso directores que intervienen en la práctica educativa sin haber continuado estudios superiores de pedagogía. Afortunadamente, a fin de que puedan realizar un despliegue equilibrado entre experiencia y conocimientos sicopedagógicos, tienen la opción de continuar estudios de complementación pedagógica en la universidad.

Es la búsqueda de esta conciliación la que ha motivado el móvil de nuestra investigación sin obviar el contexto: un sistema educativo declarado en emergencia hace más de una década; crisis agravada con el último informe PISA 2013¹; un profesorado coaccionado con la Nueva Ley de Carrera Pública Magisterial (recubierto de ocho escalas de meritocracia); docentes subempleados a pesar de la proliferación de colegios y universidades privados en los que, irónicamente, profesionales no docentes son preferidos para dedicarse a la docencia. Es en este último punto donde precisamente se centra nuestra atención y nos preguntamos: estos *nuevos maestros*, al conocer los fundamentos científicos y epistemológicos de su especialidad, ¿emergen potencialmente como agentes de cambio en la docencia? Pero, ¿qué tanto les puede satisfacer el desempeño didáctico y académico de los profesores de un programa de pedagogía de dos años destinado a su preparación como docentes de acuerdo a ley?

Tal es el quid de la presente investigación, queremos indagar sobre la relación existente entre el desempeño didáctico y académico del docente con la satisfacción de los estudiantes del Programa de Complementación Pedagógica de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2013 – II. Para tal fin, en el primer capítulo presentamos el planteamiento de nuestro estudio, un breve diagnóstico de la realidad de los estudios de complementación pedagógica seguido de los objetivos que queremos lograr con la investigación; en el segundo, presentamos nuestro marco teórico acompañado de una síntesis de los antecedentes; en el tercero, explicamos la metodología de nuestra investigación: tipo y diseño, operacionalización de variables, estrategias para la prueba de hipótesis, unidad de análisis e instrumentos de recolección de datos. Y finalmente en el cuarto, presentamos los resultados estadísticos del trabajo de campo, el cual revela una relación estadísticamente significativa entre el desempeño didáctico y académico del docente con la satisfacción de los estudiantes del Programa de Complementación Pedagógica de la UNMSM durante el semestre 2013 – II.

¹ Fueron 6035 estudiantes de 240 colegios secundarios y centros de educación básica, incluyendo colegios públicos, privados, urbanos y rurales, siendo así una representación a nivel nacional. En <http://puntoedu.pucp.edu.pe/noticias/resultados-pisa-que-pasa-educacion/> Consultado 25/1/14 18.00 h

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

En países que lideran la educación mundial como Finlandia o en los diversos países asiáticos, la carrera docente está muy bien reconocida tanto en términos de legitimidad social como en términos económicos: es una profesión que da prestigio. El docente dedica más de cinco años a su formación y es lógico pensar que se encuentra realmente motivado. Lo mismo ocurre en nuestro país si enfocamos el sector de los profesionales no docentes que han decidido dedicarse a la docencia; aunque queda claro el contraste remunerativo abismal: un docente peruano, de acuerdo a la nueva ley de las ocho escalas, tendría que esperar veinte años para ver aumentado en un cien por ciento su sueldo habiendo partido de uno elemental.

Anecdóticamente, no solo en universidades o institutos como es habitual, sino en colegios y academias preuniversitarias e incluso los centros Pre de muchas universidades, la demanda por docentes especialistas² es ciertamente innegable, aunque no se hayan publicado cuadros estadísticos al respecto; pero ni la legislación peruana los tiene en cuenta en sus distintos programas de mejora educativa ni son convocados para las capacitaciones que casi siempre redundan en el *cómo* enseñar dando por descontado el *qué* enseñar.

Mientras que en países como Chile, profesionales no docentes forman parte de su magisterio nacional, en el nuestro se conceptualiza la noción de profesor para excluirlos: “es un profesional de la educación, con título de profesor o licenciado en educación”³

² Llamaremos así en adelante a los profesionales no docentes dedicados a la docencia.

³ Capítulo II: El profesor y la carrera pública magisterial/ Art 4: El profesor

1.1. FUNDAMENTACIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Fundamentación del problema

La educación no debe entenderse como un proceso que se desarrolla solamente en la escuela sino, metafóricamente, como una espiral continua en que el individuo adquiere capacidades durante toda su vida. En esta dinámica, es muy acertado el funcionamiento de programas especiales de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), como es el caso del Programa de Complementación Pedagógica (PCP) cuyo servicio está orientado a preparar en destrezas pedagógicas a diversos profesionales que se dedican o aspiran dedicarse a la enseñanza.

Formulación del problema

Problema general

¿Cuál es la relación entre el desempeño didáctico y académico del docente con el grado de satisfacción de los estudiantes del Programa de Complementación Pedagógica de la UNMSM durante el periodo 2013 - II?

Problemas específicos

¿Cuál es la relación entre **el desempeño didáctico** con el grado de satisfacción de los estudiantes del Programa de Complementación Pedagógica de la UNMSM durante el periodo 2013 - II?

¿Cuál es la relación entre **el desempeño académico** con el grado de satisfacción de los estudiantes del Programa de Complementación Pedagógica de la UNMSM durante el periodo 2013 - II?

1.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general

Determinar la relación existente entre el desempeño didáctico y académico del docente con el grado de satisfacción de los estudiantes del Programa de Complementación Pedagógica de la UNMSM durante el periodo 2013 – II.

Objetivos específicos

Determinar la relación existente entre **el desempeño didáctico** con el grado de satisfacción de los estudiantes del Programa de Complementación Pedagógica de la UNMSM durante el periodo 2013 – II.

Determinar la relación existente entre **el desempeño académico** con el grado de satisfacción de los estudiantes del Programa de Complementación Pedagógica de la UNMSM durante el periodo 2013 – II.

1.3. JUSTIFICACIÓN

El grado de Bachiller, según Ley N° 23733, es otorgado únicamente por las universidades; su obtención presupone una formación científico – humanista. En ese sentido, el Programa de Complementación Pedagógica de la UNMSM extiende sus servicios a bachilleres o titulados de otras carreras profesionales convirtiendo el aula en un espacio privilegiado de conocimiento en el que confluyen experiencias valiosas que optimizan el análisis de la práctica docente.

Es allí donde resalta, positiva o negativamente, el desempeño del docente universitario en sus dos dimensiones (didáctico y académico) y no se puede negar la aparición de “jerarquías de poder” que tienden a legitimarlo o, en su defecto, a cuestionarlo; esto nos ayuda a comprobar que “el alumno no es un mero receptor de un servicio, sino ante todo, es parte de un proceso educativo, lo cual es sustancialmente distinto. [...] Teniendo en cuenta este punto de vista, el alumno no siempre se sentirá satisfecho” (SAL y ROSAS, 2010: 65).

Desde un plano teórico, con la presente investigación contribuimos en el conocimiento de la relación existente entre el desempeño de los profesores del Programa de Complementación Pedagógica de UNMSM y el grado de satisfacción de los estudiantes. Desde una óptica metodológica, los instrumentos empleados pueden servir a otros investigadores interesados en ahondar sobre la misma problemática. Y desde una instancia pragmática, los resultados obtenidos pueden servir a las autoridades universitarias en la toma de decisiones a fin de mejorar la calidad educativa en las áreas de su competencia; por ejemplo, acertando en la contratación de docentes que demuestren un satisfactorio desempeño tanto didáctico como académico.

1.4. ALCANCES Y LIMITACIONES

La investigación se realizó en el año 2013 durante el segundo semestre académico. Se tuvo en cuenta el total de estudiantes con asistencia regular y se indica la confianza en la estadística (95% sugerido) con el 0.05 de margen de error.

La investigación beneficia a los estudiantes del Programa de Complementación Pedagógica quienes, al expresar sus niveles de satisfacción, demandan una cátedra de calidad. Además, contribuye en la reflexión pedagógica a través de los alcances en el conocimiento teórico – práctico de metodologías apropiadas en la cátedra universitaria. Será muy útil también para todas aquellas universidades que cuenten con facultades de Educación y, por extensión, a todos los investigadores comprometidos con el mejoramiento cualitativo de la educación.

1.5. FUNDAMENTACIÓN Y FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS

Fundamentación de hipótesis

Establecer los niveles de correlacionalidad entre dos variables exige un planteamiento jerarquizado de hipótesis. En nuestra investigación este planteamiento deriva de un problema general y otros específicos. El logro de los objetivos trazados dependerá en gran medida del sistema de hipótesis planteado.

Formulación de hipótesis

Hipótesis general

El desempeño didáctico y académico del docente se relacionan significativamente con el grado de satisfacción de los estudiantes del Programa de Complementación Pedagógica de la UNMSM durante el periodo 2013 – II.

Hipótesis específicas

Existe relación significativa entre **el desempeño didáctico** del docente y el grado de satisfacción de los estudiantes del Programa de Complementación Pedagógica de la UNMSM durante el periodo 2013 – II.

Existe relación significativa entre **el desempeño académico** del docente y el grado de satisfacción de los estudiantes del Programa de Complementación Pedagógica de la UNMSM durante el periodo 2013 – II.

1.6. IDENTIFICACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE VARIABLES

Identificación de las variables

Variable independiente

- Desempeño didáctico y académico de los profesores del Programa de Complementación Pedagógica de la UNMSM

Variable dependiente

- Grado de satisfacción de los estudiantes del Programa de Complementación Pedagógica de la UNMSM.

Clasificación de las variables

VARIABLE X Desempeño didáctico y académico de los profesores del PCP – UNMSM	
a) Por la función que cumple	Independiente
b) Por su naturaleza	Pasiva
c) Por el método de estudio	Cuantitativa
d) Por la posesión de la característica	Continua
e) Por los valores que adquieren	Politómica

VARIABLE Y Satisfacción de los estudiantes del PCP - UNMSM	
a) Por la función que cumple	Dependiente
b) Por su naturaleza	Activa
c) Por el método de estudio	Cuantitativa
d) Por la posesión de la característica	Continua
e) Por los valores que adquieren	Politómica

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Desde que el Grito de Córdoba (1918) denunció que “los métodos didácticos estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la universidad apartada de la ciencia y las disciplinas modernas” (MENIN, 2006:14), dos variables se erigieron como columnas vertebrales en el éxito docente: el dominio didáctico y la solvencia teórica.

Evidentemente, la multiplicación vertiginosa de la información está planteando nuevas exigencias a la práctica docente removiendo paradigmas en los enfoques de enseñanza en todos los niveles. Esta redefinición del conocimiento nos compromete sin duda en la reflexión pedagógica, a pesar de la precariedad de condiciones en que se ejerce y se forman los docentes (INGA, 2010: 31).

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

2.1.1. Investigaciones internacionales

CASILLAS MARTÍN, Sonia (2006). En “Percepción de alumnos y profesores sobre el ‘buen’ docente universitario”⁴ da cuenta de una investigación realizada en la universidad Complutense de Madrid con el objetivo de determinar las características de un buen docente universitario desde la percepción de alumnos y profesores de distintas carreras universitarias a partir de una muestra de 120 participantes.

⁴ En revista española *Papeles Salmantinos de Educación* - N° 6, 2006.

Casillas justifica la aplicación de sus instrumentos (cuestionarios con preguntas abiertas) a la luz de un enfoque cualitativo; analiza las opiniones de los involucrados y concluye que en el fondo todavía prevalece el modelo pedagógico socrático en el que se concentra el imperativo de un “buen” docente universitario, vale decir, “que el profesor sea amigo, comprensivo, innovador, alegre, divertido, con creatividad, que enseñe a los alumnos a conocerse, que desarrolle las aptitudes de cada alumno, que busque formas de dar clases fuera del aula y que el clima en el que se desenvuelvan sea festivo” (2006: 273). Estos indicadores, según Casillas, complementan los resultados de la investigación de García Álvarez y Gil (1999) realizada en la universidad de Sevilla, la cual concluyó que las características docentes más apreciadas por los alumnos son: “dominio de la materia, capacidad para comunicarla a los alumnos, capacidad para estimular y motivar, saber establecer una relación respetuosa y fluida con los alumnos” (CASILLAS, 2006: 273).

CASERO MARTÍNEZ, Antonio (2010). En “Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado”⁵ enlaza su preocupación a diversos antecedentes validando así la trascendencia de su investigación: Ericksen (1985), Elton (1987), Ramsdem (1992), Dunkin y Precians (1992), Brown (1993), De la Cruz (1999), Gros y Romaña (2004). Rescata de todos ellos las dimensiones en común del buen docente universitario:

- Conocimientos teóricos
- Estructuración de las clases y los materiales
- Comunicación
- Metodología utilizada y motivación del docente
- Motivación y aprendizaje del alumno
- Trato y respeto al alumno
- Autoevaluación docente
- Entorno académico
- Aspecto físico y estético

⁵ En *Revista Española de Pedagogía*. Año LXVIII, Mayo – agosto 2010.

Para responder a su interrogante, el investigador apostó por la técnica de análisis de contenido aplicado a 125 alumnos de diferentes facultades de la Universidad de Sevilla, y un cuestionario con dos preguntas abiertas: ¿en qué te fijas para afirmar que un profesor es bueno o malo? y ¿en qué te fijas a la hora de valorar la calidad docente de un profesor?, sobre las cuales, Casero Martínez sintetiza los siguientes resultados:

- La forma de hablar, la expresión oral, el lenguaje y la propiedad al hablar.
- En cuanto al material didáctico, el alumnado distingue aquel elaborado y bien estructurado frente a los dejados para “hacer bulto”.
- No existe una apreciación positiva en cuanto al cumplimiento del programa y el cumplimiento de los plazos en la entrega del material.
- Se observa que las denominaciones “buen profesor” y “calidad docente” evocan ideas similares.

DOMÍNGUEZ CASTILLO, Rodrigo Arturo (2010). En “Desempeño y satisfacción de los graduados de un programa de formación docente” trabajó con una población de 93 profesores egresados de la Especialización en Docencia (ED) de la Universidad de Yucatán durante los años 2004 a 2007, dicho programa estuvo dirigido a profesionales que habían concluido sus estudios de licenciatura en otro campo del conocimiento y ejercían la docencia en el nivel medio superior o superior. Domínguez afirma en su segunda conclusión que el grado de satisfacción es óptimo, pues “más del 89% de los docentes manifestaron estar satisfechos con los contenidos vistos, la forma en que enseñaban los maestros y la aplicabilidad de las estrategias presentadas por los docentes”.

Recomienda, sin embargo, que se debería prestar mayor atención a la calidad de aquellos programas a fin de corregir sus deficiencias y limitaciones, sobre todo aquellas relacionadas con la necesidad de realizar diagnósticos que permitan mayor involucramiento de los docentes en el diseño de las estrategias metodológicas y en la evaluación formal y sistemática de los resultados del programa.

GONZALO GALLARDO, Pablo Reyes⁶ (2010). En “Relación profesor – alumno en la universidad: arista fundamental para el aprendizaje”⁷ parte de la idea de que los docentes tienen en sus manos la potestad de abrir las puertas del mundo universitario y pueden generar cambios importantes en la historia del aprendizaje de sus estudiantes. El autor rechaza la creencia de que es suficiente una sólida formación profesional y científica para dedicarse a la docencia universitaria. “En general, los docentes universitarios no tienen formación pedagógica. Muchos utilizan un conocimiento educativo fundado en sus propias experiencias” (2010: 80). Afirmación sustentada en la masificación de la educación superior en los últimos años, la que ha demandado mayor número de profesores.

La investigación fue realizada en el año 2004. Las carreras elegidas fueron Arquitectura, Ciencias Biológicas, Educación, Ingeniería y Psicología de 2° y 5° año de la PUC de Chile. Como técnica de recolección de datos empleó el grupo focal, el cual permite intercambiar ideas en equipo. En base a diez grupos focales, el investigador arribó a los siguientes resultados, que en síntesis, demuestran que la experiencia de aprendizaje del estudiante se enriquece más cuando se construye un buen vínculo con el maestro universitario.

- **Relación pedagógica.** Los alumnos evidencian gran capacidad de observación y perciben si sus profesores tienen o no la motivación para desarrollar la clase; evalúan su disposición basándose en pruebas concretas, por ejemplo “la cara” con que llega el docente al aula, si apático o motivado. Si hay indicios negativos, el alumno percibe que la clase será “un mero trámite”.
- **Estrategias instruccionales.** El papel del profesor universitario deviene en la mentalidad del estudiante “como un factor necesario para entender el curso, un mediador que posibilite comprender cosas que por sí solos no entenderían” (2011: 97). Por eso, el investigador anota el testimonio de un alumno de

⁶ Director General Estudiantil Pontificia Universidad Católica de Chile.

⁷ En *Calidad en la Educación*, N° 32, Julio 2010. pp. 77 – 108. Una publicación del Consejo Nacional de Educación de Chile.

ingeniería que contradice el ideal de la cita: “Hay cursos que son terribles, y el profe no logra motivar a nadie, o sea, habla, habla, habla...”. Asimismo, los alumnos son muy críticos cuando se percatan de que el profesor no ha actualizado su diapositiva o cuando su confección no ha sido muy cuidadosa.

- **Organización de los estudiantes.** A juicio de los alumnos, es mejor que el profesor propicie situaciones problemáticas en vez de apostar por el facilismo. Sostiene además que un buen profesor regula su apoyo a quien lo necesita, y mientras motiva, nunca deja de suscitar la reflexión.
- **Clima social en el aula.** Cuando los participantes se sienten importantes y comprometidos, predomina la percepción de justicia, se siente respetados como sujetos de opinión.

Concluye que los estudiantes universitarios a la hora de expresar una relación satisfactoria con sus profesores destacan: el trato personalizado, comunicativo y amistoso, basado en el respeto mutuo; y lo más importante, que exista una transferencia significativa de aprendizajes.

Finalmente, recomienda: “Una buena relación pedagógica redundaría en mejores aprendizajes y en una experiencia académica satisfactoria para el estudiantado, evidencia rescatada en diversos estudios alrededor del mundo que han tomado a los estudiantes como fuente directa de información al respecto” (2010: 83).

GONZALES, Carlos y otros (2011). En “Relación entre la experiencia de aprendizaje de estudiantes universitarios y la docencia de sus profesores”⁸ intenta responder la siguiente interrogante: ¿cómo se relaciona la experiencia de aprendizaje de los estudiantes con la docencia de los profesores? La investigación se realizó durante el año 2009 en cinco universidades chilenas, dos de ellas ubicadas en la región metropolitana y tres en el interior del país.

⁸ En *Revista Calidad en la Educación*. Una publicación del Consejo Nacional de Educación de Chile. N° 35, Diciembre 2011. pp. 21 - 49

En cada universidad se seleccionó cursos de tercer año en carreras de Humanidades, Sociales, Ciencias de la Salud y Educación. Los instrumentos se aplicaron a una muestra intencionada de 1 687 estudiantes y 59 profesores distribuidos en 59 cursos. Esta investigación arrojó los siguientes resultados:

- Si el enfoque del curso es el apropiado entonces los estudiantes tienen una experiencia de aprendizaje más profundo.
- Los cursos en que el estudiante evidencia un aprendizaje superficial coinciden con aquellos en los que predomina una percepción negativa sobre el contexto en el cual se desarrolla la experiencia de aprendizaje, y en los cuales el docente aglutina el saber convirtiéndose en transmisor de información. En este caso es posible, según los investigadores, que los docentes no hayan asistido a capacitaciones (2011: 37).
- Es importante remarcar que las áreas en las que existe mayor satisfacción son las de Sociales y Humanidades porque los estudiantes presentan percepciones positivas sobre el contexto en virtud de que los profesores trabajan centrándose en el alumno. Los resultados “presentan evidencia empírica sobre el hecho que adoptando ciertas prácticas pedagógicas, aquellas que ponen el aprendizaje y el cambio conceptual de los estudiantes en el foco de atención, es más probable que los estudiantes aborden su aprendizaje de manera profunda” (2011: 38).
- En síntesis: “los resultados mostraron que el grupo de cursos en los que es más probable que el estudiante aborden su aprendizaje de manera profunda es aquel donde los profesores tienden a abordar la docencia centrados en el aprendizaje y el cambio conceptual de los estudiantes” (2011: 44).

JIMÉNEZ GONZÁLEZ, A. *Et al* (2011). En su investigación titulada “Evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit”⁹, indaga qué tan satisfechos se encuentran los estudiantes de licenciatura de la universidad de Nayarit (México) en relación al plan de estudios vigente; para ello, diseñó y aplicó una encuesta a 960 estudiantes, cuyos resultados se presentan de manera general en dos categorías, nivel de importancia y grado de satisfacción. Se construyó un instrumento denominado Cuestionario de Satisfacción de Estudiante para generar información básica.

Concluye: el promedio general de satisfacción de los estudiantes es regular (58%), por lo que conviene realizar acciones concretas de revisión y actualización de currículos y perfiles de egreso, programas de actualización de docentes, estandarización de metodologías de enseñanza y aprendizaje; organización de los profesores y mejoramiento del proceso de evaluación (2011: 49).

NADIRI, H. *Et al* (2009)¹⁰. En “Student’s perceptions of service quality in higher education”¹¹ reconoce que “Higher education is a fast growing service industry and every day it is more and more exposed to globalization processes. Service quality, emphasizing student satisfaction, is a newly emerging field of concern”, preocupación que deberíamos compartir más aún en el escenario planteado por el propio presidente de la República quien cuestionó la calidad de nuestra educación superior afirmando que existían muchas universidades de ‘medio pelo’.

El estudio fue realizado en abril del 2007 en Eastern Mediterranean University (EMU), localizado en Famagusta, al norte de la República de Chipre. Se aplicó un cuestionario piloto en 50 estudiantes a fin de precisar los ítems enfocándolos en la medición de la satisfacción de los estudiantes por la calidad del servicio.

⁹ Revista Fuente Año 3 No. 6 Enero - Marzo 2011. En <http://fuente.uan.edu.mx/publicaciones/02-06/8.pdf> Consultado 25-1-13. 12:30h

¹⁰ En Revista *Total Quality Management*, Vol. 20, N° 5, May 2009, pp 523 – 535

¹¹ Percepción de los estudiantes sobre la calidad de servicio en la educación superior

Se trabajó con una muestra de 492 estudiantes distribuidos en diferentes facultades¹²:

Facultad de estudio	Frecuencia
Arquitectura	24
Artes y Ciencia	9
Negocios y Economía	69
Comunicación y Estudio de Medios	33
Educación	48
Ingeniería	174
Leyes	30
Lenguas extranjeras	21
Turismo y Dirección de Hospitalidad	57
Computación y Tecnología	27

En cuanto al cuestionario cuyo alfa de Cronbach arrojó una confiabilidad 0.96, es conveniente referir algunas de las interrogantes más saltantes a fin de tener una idea más clara de las intenciones de la investigación. Aprovechamos también para precisar las variables y dimensiones involucradas. Aclaramos que para efectos de legibilidad hemos optado por la presentación en español (traducción nuestra).

Variable X: Servicios tangibles e intangibles
<ul style="list-style-type: none"> • Tangibles <ul style="list-style-type: none"> - EMU presenta equipamiento moderno - Los empleados de la EMU están aseados <p style="text-align: right;">(De un total de cuatro)</p>

¹² Consideramos muy importante detallar esta referencia porque, dada su naturaleza, es la que más se aproxima a la intención de la presente investigación

• **Intangibles**

- Cuando EMU promete algo, lo suele cumplir
- Cuando tienes algún problema, la universidad muestra sincero interés en ayudarte
- La universidad te brinda atención individual
- Te sientes seguro en tus transacciones con EMU
- Los empleados de la universidad nunca están muy ocupados para atender tus requerimientos

(De un total de dieciocho)

Variable Y: Satisfacción del estudiante

- Estoy feliz con la calidad de servicio de EMU
- Soy un estudiante satisfecho

(De un total de dos)

En la correlación de estas dos variables en términos expresos de nuestra fuente de investigación se indica “it was necessary to use the regression analysis to predict the student satisfaction level of EMU students and the obtained results showed that there was a positive correlation [...] at a significance level of $p < 0.001$ ” (2009: 530).

2.1.2. Investigaciones nacionales

CHARRY AYSANO, Juan (2008). En “Factores institucionales y personales relacionados a la capacitación para elaborar proyectos de investigación científica en doctorados de la Universidad Nacional de Educación”, identifica tres factores que determinan el desempeño docente:

Asociados al docente	Asociados al estudiante	Asociados al contexto
<ul style="list-style-type: none">• Formación profesional• Condiciones de salud• Grado de motivación• Compromiso con su labor	<ul style="list-style-type: none">• Condiciones de salud• Nivel de preparación• Grado de motivación• Compromiso	<ul style="list-style-type: none">• De nivel institucional<ul style="list-style-type: none">- Infraestructura- Capital humano- Proyecto educativo claro• De nivel socio – cultural<ul style="list-style-type: none">- Estructura social, económica, política, cultural.

Y, en su cuarta conclusión, reafirma la incidencia del aspecto didáctico en la formación académica de alumnos de post grado: “existe una correlación positiva estadísticamente significativa ($r = 0.707$) entre la dimensión metodología del docente y el nivel de capacitación de los doctorandos para elaborar proyectos de investigación científica” (CHARRY, 2008:147). Es importante esta alusión porque subraya el aspecto didáctico del desempeño del docente universitario y cómo repercute en la competitividad académica de los estudiantes.

FUENTES MURILLO, Hideth (2010). En “La didáctica del docente y el grado de aceptación por el aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Electrónica y Mecatrónica de la Universidad Tecnológica del Perú” sostiene que el empleo de las estrategias didácticas apropiadas de ningún modo disminuye el esfuerzo requerido en la práctica docente, más bien contribuye con el propósito en el que se empeñan profesor y estudiante (2010: 27).

En su tercera conclusión revela que “se ha establecido la existencia de una relación estadísticamente significativa y positiva entre la didáctica del docente universitario y el grado de aceptación de los estudiantes de la Facultad de Electrónica y Mecatrónica de la Universidad Tecnológica del Perú”. Pero “al no existir una calidad en la didáctica en la totalidad de los docentes, tampoco se da una aceptación en la totalidad o gran mayoría de los alumnos universitarios” (2010: 113), por eso subraya que alrededor de una cuarta parte del estudiantado no está conforme con la formación que viene recibiendo.

GARCÍA CRUZ, Josefina Arimatea (2008). En su tesis doctoral “La calidad de la gestión académico administrativo y el desempeño docente en la unidad de post grado según los estudiantes de maestría de la facultad de educación de la UNMSM” manifiesta que los maestristas encuentran en el quehacer didáctico de los docentes modelos que ejercen influencia en su desarrollo personal (2008: 55), lo que reafirma en su primera conclusión: “La calidad de la gestión académico – administrativa se relaciona significativamente con el desempeño docente según los estudiantes de maestría de la unidad de Post Grado de la facultad de Educación de UNMSM”.

MARROU ROLDAN, Aurora (1988). En “Los programas de pedagogía universitaria en las universidades de Lima metropolitana. Diagnóstico y alternativa”, examina los programas de pedagogía para docentes universitarios en cuatro universidades limeñas: UNI (1970, abril: curso especial), San Marcos (1964 - 67), Universidad Inca Garcilaso de la Vega (1986, marzo) y Universidad De Lima (76 - 1985) en torno a tres aspectos primordiales: si los contenidos cubren las necesidades, el nivel de conceptualización y la tendencia de los programas. La autora nos refiere al respecto:

- **En cuanto a los enfoques.** Las universidades privadas son más tecnicistas y priorizan un enfoque micro social centrado en el aula, al mismo tiempo que descuidan la parte reflexiva. En las nacionales, en cambio, sí existe el intento de una aproximación teórica.

- **En cuanto a la metodología.** Privadas y nacionales están circunscritos en el modelo tradicional, centrado en la exposición del especialista. Cuando en realidad, a partir de un paradigma centrado en el aprendizaje, resultan más eficaces los métodos dinámicos afines a los intereses de los participantes.
- **En cuanto al aspecto temporal.** Las particulares propusieron tiempos breves para sus planteamientos programáticos, lo cual evidentemente no presupone una mejoría en el ejercicio docente que únicamente mejoraría con la actividad investigativa tanto en su especialidad como en pedagogía (1988: 57).
- **En cuanto a los contenidos.** Inexplicablemente se excluye la problemática docente. Los informantes dan cuenta de la ausencia de cursos centrados en temas afines como: funciones de la universidad, práctica profesional, educación peruana y aspectos culturales. Únicamente la UNMSM presenta un marco conceptual apropiado.

Tras este panorámico diagnóstico concluye que la pedagogía universitaria, en tanto aplicación de planteamientos pedagógicos en la docencia, debe ser entendida como un campo ecléctico de reflexión interdisciplinaria que articule los tres aspectos del espíritu magisterial: didáctica, investigación y proyección social. En ese sentido, contemplando también un enfoque programático, Gimeno Sacristán (1994) establece algunas directrices curriculares:

- ¿Qué objetivo desea perseguir la enseñanza en el nivel que se trate?
- ¿Qué enseñar o qué valores, actitudes y conocimientos están implicados en los objetivos?
- ¿Quién está legitimado para participar en las decisiones del contenido?
- ¿Por qué enseñar lo que se enseña?
- ¿A qué intereses sirven esos conocimientos?
- ¿Qué organización de grupos, profesores, tiempos y espacios conviene adoptar?

Estas interrogantes cobran notable vigencia si las trasladamos a los centros de formación pedagógica de muchas universidades del país, especialmente en aquellos de formación complementaria estructurados en ciclos rápidos y en distintas modalidades incluyendo las virtuales, como la que hasta hace pocos años ofrecía la Universidad Tecnológica del Perú.

LLANOS CASTILLA, José Luis (2012). En “La enseñanza universitaria, los recursos didácticos y el rendimiento académico de los estudiantes de la EAP de educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos” indaga si ¿la enseñanza universitaria y los recursos didácticos se relacionan con el nivel de rendimiento de los estudiantes de Didáctica General I de la EAP de Educación de la Facultad de Educación de la UNMSM? Y a través de la estadística descriptiva demuestra que si bien la enseñanza universitaria es de un alto nivel en esa asignatura, en cuanto al empleo de recursos didácticos, esta se encuentra en un nivel medio. Concluye finalmente: “existe una alta relación entre la enseñanza universitaria y el uso de recursos didácticos con el rendimiento académico: a mayor uso de recursos didácticos, existe mejor rendimiento académico de los estudiantes” (2012: 195).

REYMER MORALES, Angela María (2011). En “Desempeño docente y satisfacción de los estudiantes del programa de doctorado en educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos” precisa que la educación es un servicio articulado al complejo mundo de las leyes del mercado en el marco de un mundo globalizado, posmoderno y neoliberal que exige que los servicios sean calificados bajo la percepción de los consumidores; en ese sentido, la satisfacción del estudiante deviene en exigencia para las instituciones educativas cuya administración tendría que contemplar mecanismos para medir y cubrir las expectativas de los estudiantes. La muestra de esta investigación incluyó 50 doctorandos de tres sedes: Lima, Huancayo e Iquitos.

Concluye que existe una relación significativa entre el nivel de desempeño docente y el nivel de satisfacción de los estudiantes por el servicio educativo que brinda el programa de Doctorado en Educación de la Universidad Nacional

Mayor de San Marcos. Y recomienda “dar una especial atención al proceso de selección y formación del docente universitario, en el marco del profesionalismo y la calidad educativa que demanda el contexto social” (REYMER, 2011:123), al mismo tiempo sugiere la creación de espacios para la revisión y análisis constante y reflexivo de la práctica docente en la universidad.

UGARTE SILVA, María Justina (2007). En “Influencia del modelo didáctico basado en procesos en el desarrollo de las habilidades del pensamiento” llega a la conclusión de que “la aplicación de un modelo didáctico basado en procesos a través de la enseñanza de Psicología I influye significativamente en el desarrollo de habilidades del pensamiento en estudiantes ingresantes de formación docente”. Encuentra además diferencias en el aprovechamiento académico de los alumnos: el modelo didáctico del seguimiento arroja mejores resultados en habilidades de clasificación, comparación y análisis. Reconoce finalmente la importancia de la ayuda oportuna y dosificada por parte del docente.

VILDOSO VILLEGAS, Jesahel Yanette (2002). En su investigación “Influencia de la autoestima, satisfacción con la profesión elegida y la formación profesional en el coeficiente intelectual en los estudiantes de tercer año de la Facultad de Educación” distingue dos clases de docentes: quienes tienen dominio pleno de su especialidad y aquellos que no. Insiste en que la labor docente sigue siendo muy cuestionada porque no ha cubierto las expectativas y que el problema nace cuando no existe la preparación apropiada para desempeñar la labor de maestro, de allí la necesidad de un nuevo educador con formación académica y psicológica que contribuya a una escuela distinta.

2.2. BASES TEÓRICAS

2.2.1. Desempeño didáctico del docente universitario

El desempeño didáctico del docente universitario, a la luz de los avances tecnológicos, constituye un reto evidente en todas las áreas. Más aún si participan en la formación de nuevos profesores, pues aquí se asimilan los modelos que luego se han de replicar. Si este modelo adolece de ineficiencia, ora porque perdió vigencia ora porque funcionó en un determinado contexto, corremos el riesgo de mimetizar modelos pedagógicos caducos.

Los cambios paradigmáticos en la formación del profesional de la enseñanza universitaria en el nuevo siglo traen consigo, necesariamente, una concepción diferente de la docencia en dicho nivel y de los roles que desempeñan profesores y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La concepción del profesor como transmisor y del estudiante como receptor de conocimientos es sustituida por la concepción del docente como orientador, guía que acompaña al estudiante en el proceso de construcción no solo de conocimientos sino también en el desarrollo de habilidades y valores asociados a un desempeño profesional eficiente, ético y responsable, y del estudiante como sujeto de aprendizaje (HARDY: 2011)¹³.

Debido a la vertiginosa circulación del conocimiento en la actualidad, el docente universitario no puede descuidar la parte pedagógica sino nutrirla con un enfoque interdisciplinario a fin de abordar su especialidad con mayor amplitud y eficacia. “No toda persona que sepa leer sabe enseñar a leer [...] También esto es aplicable a algunos profesores universitarios de las áreas pedagógicas que, como los demás, pocas veces realizan lo que enseñan a sus alumnos y alumnas” (HERRÁN, 2003: 2).

¹³ “El desempeño del docente universitario en el siglo xxi”
en <http://www.eumed.net/rev/ced/31/achm.html> consultado 25-1-13, 11:08 h.

2.2.1.1. Proceso de enseñanza – aprendizaje

En el proceso de enseñanza – aprendizaje predomina el carácter repetitivo que se convierte en un círculo vicioso. Algunos profesores enseñan como a ellos les enseñaron y, generalmente, no cuentan con una adecuada preparación didáctica: en sus clases todavía prevalece el viejo paradigma que considera al profesor como el principal actor de dicho proceso. Una de las causas de la lentitud en la adopción de un enfoque más comprometido subyace en la naturaleza masificada de nuestra educación. Sobre este punto, Depaz Toledo (2005), citado por Charry Ayzanoa (2008:30), sostiene: “La universidad pública en el Perú se halla masificada, con una de las tasas de matrícula per cápita más altas de América Latina, en medio de un crecimiento exponencial del número de universidades en nuestro país que contrasta con el descuido de su calidad”.

En efecto, de acuerdo a las elucubraciones del doctor Luis Piscoya (2005: 94), el sistema peruano de formación docente es defectuoso, responsabilidad que atañe a los institutos superiores pedagógicos y las facultades de Educación. Y lo gravitante radica paradójicamente, según el autor, en el *pedagogismo*, “tendencia a construir los planes de estudio de los centros de formación docente concediendo un 70% de las horas de clase a los cursos pedagógicos que constituyen *el cómo* de la educación y solamente un 30% a los cursos de disciplinas científicas especializadas, las cuales constituyen *el qué* de la educación” (PISCOYA, 2005: 95).

Lo sorprendente es que, efectivamente, la investigadora sanmarquina Aurora Marrou haya puesto en evidencia estas falencias hace más de veinticinco años, pero lejos de ser enmendadas oportunamente por la instancia que corresponde agudizaron la crisis de la educación peruana en los últimos años: cada día es más creciente la preocupación por mejorar la calidad de la educación superior que como hemos visto, su punto neurálgico es puesto de manifiesto a través de la enseñanza y con ello la acción del profesor (MARROU, 1988: 124).

2.2.1.2. Estrategias didácticas

La palabra “estrategia” proviene del griego *stratogos*: general, arte de dirigir, propio del ámbito militar. Alude a la actividad del estratega (general del ejército) quien dirigía y orientaba las fuerzas militares de las tropas con una dirección definida para lograr los objetivos trazados para cuyo efecto el estratega debía poseer espíritu de organización, proyección y conducción.

La palabra “didáctica”, por otro lado, proviene del griego *didastékene*: enseñar y *tékene*: arte. Así tenemos el clásico concepto de didáctica: “el arte de enseñar”. En nuestros días, gracias a las investigaciones pedagógicas recientes, una estrategia didáctica es entendida como un modelo para preparar, ordenar y dirigir un proceso de enseñanza – aprendizaje con el objetivo de lograr aprendizajes significativos en los estudiantes. Esta es una propuesta conceptual cuya base ha sido desarrollado por diversos autores:

MANYARI, Inès (2010:20) define estrategia didáctica como un “conjunto de acciones conscientemente planificadas por el docente que involucra la aplicación de métodos, técnicas y el uso de materiales que de manera flexible y adaptativa emplea con el fin de propiciar experiencias que promueven el logro de los aprendizajes de los estudiantes”. Las estrategias hilvanan una secuencia contextual e involucran las motivaciones de los estudiantes, los recursos disponibles y una plataforma académica que, no obstante, deben tener un carácter flexible porque “la estrategia didáctica es puesta en práctica por personas y afecta a personas, por cuya razón su implementación nunca será lineal, paso a paso, tal como se ha previsto, sino flexible, encaminada a superar dificultades, modificando aspectos del plan inicial, el cual se utiliza como guía adaptándose a los estudiantes y al contexto”.

CHARRY, Juan (2008) sostiene que en la didáctica se fundamentan los métodos más adecuados para orientar al educando en su aprendizaje mediante una serie de recursos técnicos para que el alumno logre los objetivos de la educación, una de las ciencias más humanas. Al mismo tiempo, apoyándose en Fernández (1999:152), Charry precisa los componentes de una estrategia didáctica:

- Una clara formación prospectiva (ideales, valores, actitudes y hábitos)
- Una secuencia clara y coherente de los aprendizajes
- Praxis cotidiana de una educación democrática de carácter horizontal

Estos componentes de por sí no resultan suficientes sin la participación comprometida del docente “quien en tanto profesional de la enseñanza ha de poseer competencias respecto al fondo (teoría) y forma (didáctica) para involucrar al alumno en su dominio, y ser capaz de actualizarse y desarrollarse profesionalmente” (CHARRY, 2008: 45).

GONZALEZ, Gracia (2007:65) entiende estrategia como “el conjunto de procedimientos que se instrumentan y se llevan a cabo para lograr algún objetivo, planteamiento o meta. Aplicado al aprendizaje es la secuencia de procedimientos que se aplican para lograr aprender”. Resalta una perspectiva pragmática orientada en el logro de resultados que, en el plano educativo, se convierte en un engranaje fundamental capaz de contribuir decididamente en la mejora de la calidad educativa.

DELGADO, Ana (2007:102), en el mismo sentido, enfatiza la idea de “procedimientos, procesos y operaciones que formula y desarrolla toda persona para abordar una situación de problema que permitan la solución más adecuada. Se presentan estrategias cognitivas y metacognitivas”. Las primeras están ligadas con los momentos de adquisición de aprendizajes mientras las otras tratan de visualizar en retrospectiva los mecanismos psicofísicos que han permitido la adquisición de esos aprendizajes.

DÍAS, Frida (1999:2) define “las estrategias de enseñanza como los procedimientos o recursos empleados por el agente de la enseñanza con el fin de lograr aprendizajes significativos [...], el énfasis se pone en el diseño, programación, elaboración y realización de los contenidos a aprender por vía oral o escrita (lo cual es tarea de un diseñador o de un docente)”.

Necesitamos una gestión pedagógica diferente, capaz de crear las condiciones suficientes para que los alumnos sean artífices de su proceso de aprendizaje y el docente, un facilitador. Este nuevo escenario, sin embargo, exige una reestructuración tanto en el plano pedagógico como en el teórico, priorizando y contextualizando no solamente las formas sino sobre todo los contenidos.

No obstante estas aproximaciones conceptuales, existe también posturas escépticas respecto al tema, por ejemplo Osvaldo Dallera, quien desde un enfoque sociológico analiza cómo es que en la escuela se reproduce en menor escala la misma sociedad: mientras los profesores se preguntan a qué se debe que la motivación escasea por las aulas y las estrategias de enseñanza no dan los resultados esperados, los alumnos se ajustan al esquema de distinción me sirve/ no me sirve, que responde mejor a sus expectativas (2010: 73).

Para evitar esta subsunción deshumanizante apremiada por el sistema capitalista, tal vez urjan sistemas paralelos a la educación tradicional cuyos aprendizajes también sean acreditados. Si proponemos esta escuela del futuro sería necesario plantearnos preguntas como “¿Cuáles son los contenidos esenciales y mínimos de cada una de las áreas o asignaturas que garanticen una comprensión básica del mundo y de su transformación cualitativa a favor del hombre?” (QUISPE, 2004: 78), y la propuesta de estos contenidos debería gozar del más prestigioso tratamiento didáctico.

2.2.1.3. Clasificación de métodos didácticos

Según PUCP (2004:56)¹⁴

Método	Características	Limitaciones
Método expositivo (lección magistral)	Exposición oral Puede apoyarse en algunos medios Y materiales (guías, separatas...) Partes Introducción Desarrollo Síntesis Conclusiones	El estudiante toma apuntes, memoriza y repite. Como no es significativo, lo olvida. El docente cae en el verbalismo y memorización. <u>Ventajas:</u> Bien empleado, muy útil en grupos masivos.
Método Exegético (análisis de textos)	Lectura comentada de textos. Selección previa de textos. Partes: Lectura Análisis Comentario	<u>Ventajas:</u> Lleva información de primer orden al estudiante. Promueve autodidactismo, base de la educación permanente. Ejercita capacidades intelectuales de análisis y síntesis. Familiariza el manejo de conceptos y categorías.
Método de interrogatorio	Consiste en preguntas breves y específicas dirigidas a uno o a todos. Partes: Complementa el método expositivo	<u>Ventajas:</u> estimula la reflexión del alumno. Sirve para motivar la sesión, recoger información, verificar la comprensión. Medio para comprender la filosofía de vida.
Método de diálogo (dialéctico) o heurístico	Propicia el diálogo, reflexión y elaboración de propios conceptos. A diferencia del interrogatorio, propicia el intercambio de ideas. Partes: Durante la interacción Docente – estudiante.	Es un método de conocimiento y de transformación de la realidad. Iniciado por Sócrates (mayéutica). Para Marx Y Engels: razonar todo en permanente cambio.
El método ABP	Identifica problemas y plantea situaciones de solución.	
Método heurístico	Consiste en hallar un procedimiento en la búsqueda de una verdad.	Orientado a encontrar reglas empíricas y hallar trayectorias más fáciles de solución.

¹⁴ PUCP (2004). Formación Magisterial. Didáctica de la Educación Superior. Diploma de Segunda Especialidad. Lima.

Método científico	<p>Uso sistemático de procedimientos e instrumentos con el fin de solucionar un problema.</p> <p>Partes: problema, hipótesis, trabajo de campo, hipótesis.</p>	Es el más empleado en la investigación científica.
Método del seminario	<p>Investigación recurriendo a fuentes originales de información.</p> <p>Partes: Se dedica mucho tiempo a sesiones de trabajo, todos involucrados en problemas significativos. Sesión 1: Disertación introductoria. Se invita a inscribirse en los temas pensados. Cada grupo elige un coordinador. Debe llegar a conclusiones</p>	<p>Sirve para profundizar, promueve el manejo de fuentes primarias.</p> <p>SECUENCIA: Seleccionar un tema de interés significativo, lugar alejado de distracciones, armar comisiones, asesores, planificarlo, previo acopio de bibliografía para emplearlo durante el seminario.</p>
Método de casos	<p>El profesor analiza un caso. Es motivante basarse en hechos reales.</p> <p>Partes: Presentación del caso, análisis, deducción de conclusiones. Propiciar intervenciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Desarrolla capacidad analítica ○ Capacidad desempeñar roles (“imagínense que...”) ○ Agiliza toma de decisiones. ○ Facilita compenetración intelectual.
Método Discente – céntricas	<p>Estas técnicas son las más empleadas en los métodos didácticos.</p> <p>Conocido como técnicas participativas o técnicas de dinámica grupal.</p>	<p>Tipos dinámica grupal</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Técnicas formativas, para dinamizar el funcionamiento del grupo mismo ○ Técnicas operativas. <p>El grupo desarrolla algún tipo de Trabajo</p>
Método tutorial	<p>Interacción directa entre docente y estudiante. (enseñanza personalizada)</p> <p>Partes: La tutoría despeja interrogantes,</p>	Realiza un aprendizaje más compacto, es posible que a mayor asesoría, mayor aprendizaje.
Método de investigación activa	<p>Partes: Diagnóstico Análisis del plan de trabajo Experiencia activa Evaluación</p>	<p>Sirve para:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Estudiar a profundidad ○ Propiciar el trabajo cooperativo ○ Desarrollar el espíritu investigador

2.2.1.4. Una aproximación a los métodos activos

Los métodos activos están orientados a la autoconstrucción del saber y de la personalidad en que los estudiantes son actores directos, opinan y asumen responsabilidades. Cumplen con las siguientes aristas:

Profesor, simple facilitador.

Alumnos en actividad

Colaboran entre ellos

Expresividad y actividad sensorial.

El alumno está en el centro del aprendizaje.

1.	Sistema Winnetka	Individualización en base a diferencias entre los aprendices. (Muy criticado)
2.	Plan Dalton	Escuela del trabajo. Crítica: forma personas pragmáticas, egoístas, individualistas
3.	Método Cousinet	Plena libertad, “que hagan lo que quieran pero que lo terminen”.
4.	Método Montessori	Ambiente amplio para todo tipo de actividades, mobiliario adecuado a ellos. Los niños actúan en función a su edad. Materiales: educación de sentidos.
5.	Método Decroly	“La escuela ha de ser para el niño”. No es importante calidad ni cantidad de conocimientos sino <i>el proceso</i> por el cual se adquiere.
6.	Método de proyectos (John Dewey)	Plantea “el cómo hacer”, con quién y para qué. Propósito: desplegar ingenio, paciencia, perseverancia, administración de energías.
7.	Educación nueva	Revalora la actividad física, trabajo escolar comunitario.
8.	Proyecto en grupo	Orientado a solucionar un problema que aqueja a la comunidad o escuela.
9.	Discusión controversial	Los alumnos forman un club de debate.
10.	Rompecabezas	En grupos, cada uno aporta en subtemas de una previa asignación.
11.	Trabajo en equipo (<i>rally</i>)	Propone competencia inter grupal. La estimulación ha de ser constante. Premiar al mejor equipo.
12.	Trabajo en pares (<i>Tándem</i>)	Homogéneo (mismas habilidades) o no. Informe al docente y al aula.

En suma, los métodos activos procuran el protagonismo del estudiante. “Mediante su uso, se promueve la responsabilidad del propio aprendizaje, su capacidad para el trabajo en equipo y de colaboración indispensable entre sus miembros, la apertura para saber escuchar, aprender de los demás y compartir sus aprendizajes, así como la toma de decisión por consenso en la resolución del problema” (MANYARI, 2010: 30).

Quispe Andia (2004), sin embargo, en “Estudio de los factores que inciden el empleo del método expositivo en los institutos superiores pedagógicos (privados) de Lima” cuestiona a quienes “alzan la bandera de la metodología activa como solución definitiva para el quehacer pedagógico de los profesores de los diferentes niveles educativos” (2004: 75) pues amparándose en el modelo constructivista y en la prédica de una metodología activa -explica el autor- demuestran en el fondo una fuerte voluntad de aplicar modelos que gobiernan el mercado global en paralelo al libre tránsito de la información; ya que “la escuela nueva no tiene en cuenta los intereses institucionales, son idealistas como teóricos y oportunistas como prácticos, y manipulan a los alumnos ofreciéndoles una falsa realidad” (2004: 78); todo ello, en vez de convertir al docente en vehículo facilitador –sigue el autor- puede ser una invitación a la mediocridad porque no basta con amoldar la iniciativa que brota del alumno, sino de aportar con calidad de información y auténtica preparación académica, sin descuidar el espíritu crítico y reflexivo.

2.2.1.5. Una aproximación al método expositivo o clase magistral

Este método es el de mayor antigüedad y el más conocido. Muy empleado en el Medioevo porque no había material impreso, auditivo ni audiovisual. Consta de cuatro partes: presentación, desarrollo, síntesis, conclusión. Enmarcado en el paradigma de enseñanza, no promueve el aprendizaje. Keneth Delgado, citado por Manyari, refiriéndose a este método, precisa que “no es clase ni es magistral ya que alude a una disertación tipo conferencia, no es realmente una sesión de aprendizaje sino un discurso” (MANYARI, 2010: 23).

El empleo de este método exige también haber sido preparado con anticipación y rigurosidad a fin de evitar de plano toda improvisación. En la programación de la secuencia puede contemplarse interrogantes, la interpolación de relatos o narraciones. Exige asimismo claridad, coherencia y un manejo solvente del contenido a exponer, para lo cual es aconsejable la modulación de la voz, que facilita la variación de tonos y ritmos, porque constituyen elementos paratextuales que contribuyen en su eficacia, como bien anota Josefina Prado:

Está demostrado que la voz por sí sola ofrece información sobre la personalidad del hablante, su estatus social, además de su estado emocional, pues las características de la voz humana están condicionadas por factores biológicos, como el sexo o la edad; psicológicos, como la personalidad del hablante o su estado emocional; geográficos, como el origen y procedencia del hablante; y socioculturales, en función a su pertenencia a un determinado nivel sociocultural. Una persona activa, alegre y segura tiende a hablar con un ritmo más rápido y un volumen de voz más elevado; una insegura, tímida o triste suele tener un ritmo más entrecortado y lento y un volumen más bajo; o una prepotente utiliza un tono grave y un ritmo lento (...) La calidad de la voz puede expresar distintas intenciones comunicativas, así, un mismo mensaje puede tener un significado distinto según se diga gritando, susurrando, con ironía, con seriedad, con tristeza, etc. (PRADO, 2005: 157).

2.2.1.6. La clase magistral en la docencia universitaria

Si bien la clase magistral ha sido muy criticada porque fomenta la pasividad del estudiante -quien se limita a tomar apuntes sin oportunidad de interactuar con el profesor-, en la docencia universitaria es muy apreciada siempre y cuando se logra una transferencia cognoscitiva al mismo tiempo que invita a poner en práctica la cualidad de la escucha activa promoviendo tanto el razonamiento crítico como la investigación científica, cualidades muy preciadas en el alumno universitario.

Por ejemplo, los estudiantes dan su aceptación a este método “cuando las exposiciones son claras, ordenadas, con apoyo de otros recursos didácticos como power point, películas, filminas, proyecciones diversas y el impulso indispensable, por parte del profesor, de constantes interrogaciones [...] a las cuales se les puede acompañar con pinceladas de humor para despertar mayor interés en los participantes” (QUISPE, 2004: 81). Aunque el mismo autor reconoce que en su mayoría los docentes universitarios optan por este método porque no conocen otro, incluso algunos caen en exposiciones teatrales con el objetivo de impresionar al auditorio y neutralizar posibles interrogantes o cuestionamientos.

A diferencia de un conferencista, en el docente se reconoce también la importancia de la postura, el tono de voz, la expresión facial y el contacto ocular pues, en suma, el lenguaje corporal envía constantemente mensajes tanto positivos como negativos (RIVAS, 2010:41). Asimismo, la autora desliza algunas recomendaciones para la práctica docente: debe ser claro y conciso, no convertirse en perorata, actuar siempre en función a la mayoría del grupo, e interpolar otras técnicas como el dialogo bidireccional, el interrogatorio, el debate.

2.2.2. Desempeño académico del docente universitario

Sin duda, una adecuada práctica docente requiere tanto del dominio académico de la asignatura como de un acertado tratamiento didáctico del mismo, que debe ser transmitido siempre acompañado de una permanente actitud reflexiva y crítica frente al mundo. “La exigencia del conocimiento de las materias que definen la especialidad del profesor universitario constituye una condición esencial, su no cumplimiento se convierte en una cuestión de ética” (MARROU, 1988: 57)

Adrián Montalván Garcés, citado por Vásquez Valera (2007:45), afirma que la universidad “es una institución de máximo nivel académico [...]. En suma, su nivel máximo y su nivel universal son las dos notas distintivas

académicas fundamentales de la universidad”. La calidad académica de un docente universitario es fácilmente perceptible por los estudiantes por lo que la experiencia estudiantil en la educación básica continúa, en lo esencial, sin muchas diferencias en la educación superior. Existe un horario, un ambiente, un contenido temático y la predisposición mutua en el proceso enseñanza – aprendizaje.

Asimismo, es importante resaltar el informe de la UNESCO que destaca el rol decisivo del docente en la apretada y variopinta realidad educativa en Latinoamérica: “[...] los sistemas nacionales de enseñanza superior son en la actualidad tan variados y complejos por lo que se refiere a sus estructuras, programas, alumnado y financiación, que es difícil clasificarlos en categorías claramente diferenciadas” (DELORS, 1996: 149)

El desempeño docente, como afirma Charry (2008) se halla determinado por factores asociados al propio docente, al estudiante y al entorno. Asimismo, el desempeño se ejerce en diferentes campos o niveles: el contexto socio –cultural, el entorno institucional, el ambiente del aula y así mismo mediante una acción reflexiva. Por eso, la competencia docente reúne cualidades y destrezas que pueden ser movilizados para enfrentar situaciones diversas en el aula.

Tanto en la educación básica como en la superior existe un propósito en la práctica pedagógica: quien asume el rol de estudiante asimila un nuevo conocimiento. Esta transferencia en el universo académico superior presenta tantos matices como formas de conocimiento humano; no se enseña de la misma manera cálculo diferencial en una facultad de Matemática que didáctica general en una de Educación. “Evidentemente, quien no sabe bien, no puede enseñar bien. Por ejemplo, una profesora que no domina el arte o la física, no podrá interpretar la obra en su entorno, o analizar un fenómeno material”¹⁵.

¹⁵Herrán Gascón, A. de la (2003).

En ambos casos, el desempeño académico del docente obedece a un perfil específico. Se entiende porque en cada área del conocimiento se procura desarrollar capacidades útiles y necesarias para el dominio de su mismo campo. Con esta lógica, los llamados a transmitir el conocimiento o – como muchos pregonan hoy en día– los encargados de desarrollar las capacidades y competencias en los niños y jóvenes de un país, léase docentes, están en la obligación moral de buscar continuamente su perfeccionamiento, pero “en América Latina, existen sectores que obstaculizan todo esfuerzo para instaurar políticas de progreso en sus sistemas educativos a partir de posiciones básicamente gremiales que, tratando de ‘proteger al docente’, olvidan el derecho de los alumnos a recibir una educación cualitativamente superior e incluso no reflexionan en el derecho que tienen los docentes a recibir acciones de asesoramiento y control que contribuyan al mejoramiento de su trabajo”¹⁶.

Es evidente por tanto que la apertura de la educación superior no guarda una proporcionalidad directa con la calidad de la misma y lamentablemente esta situación ahonda la crisis universitaria acusada por décadas de dos graves falencias: la desvinculación con la realidad y la prédica de una pedagogía tradicionalista, que en el terreno concreto de la praxis educativa arroja como resultado, entre otras, tres incoherencias:

- **Disociación entre docencia y ejercicio profesional.** Evidenciado en la incorporación a la docencia de egresados que no han tenido la oportunidad de poner en práctica lo aprendido y sin embargo “enseñan”.
- **Disociación entre docencia e investigación.** Porque muy pocos docentes enriquecen su vocación con el ejercicio de una permanente investigación.

En

<http://nevada.ual.es:81/ufid/archivos/DIDACTICA%20UNIVERSITARIA,%20LA%20CARA%20DURA%20DE%20LA%20UNIVERSIDAD.pdf>, p 2. Consultado 18-1-2013. 15.40 h.

¹⁶ <http://www.campus-oei.org/de/rifad01.htm> . Ciudad de México, 23 al 25 de mayo de 2000. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. **Ponencia presentada por** Cuba Héctor Valdés Veloz

- **Disociación entre docencia y motivación.** Evidenciado en el desempeño académico y didáctico de los docentes en todos los niveles. Desempeño que a la postre origina desventajas en el propio alumnado.

Una forma de ilustrar lo anteriormente dicho lo encontramos en las recomendaciones finales que esgrime Aurora Marrou en su tesis doctoral

- No abusar del tecnicismo (didáctica) sino buscar la relación entre nación y universidad para lograr el compromiso del profesional con el país.
- Capacitar al docente en lo sustantivo: investigación, docencia y proyección social, sin olvidar que las organizaciones gremiales también deben asumir esta necesidad.
- Le corresponde al cuerpo docente de las facultades de educación sensibilizar a los profesores de otras facultades, sobre la misión de la enseñanza.
- En síntesis, “el docente debe recuperar la ‘mística’ por el trabajo académico, reconociendo el trabajo académico, reconociendo el carácter intelectual de su quehacer y convertir su propia acción educativa en objeto y práctica de investigación” (1988: 98).

El docente universitario encuentra en la investigación su acción primaria, “tiene que profundizar día a día en su área de docencia, tiene que vivir actualizado de los desarrollos científicos y tecnológicos de su área y, a partir de allí, podrá comenzar a consolidar el cómo, cuáles las estrategias y metodologías para crear un ambiente fructífero de aprendizaje en la interacción alumno-profesor” (SERNA, 1984: 57).

2.2.2.1. La cátedra universitaria y sus exigencias

La palabra “cátedra” en un principio fue el asiento, la silla que ocupaba un expositor, el espacio concreto destinado a gestionar un quehacer de singular valor y trascendencia.

El desempeño de una cátedra exigía entonces una preparación digna de contar con un auditorio. Además, el estilo direccional en la transmisión de los conocimientos enaltece la figura del docente de una casa superior de estudios. La persona prestigiada con esta responsabilidad empezó a llamarse como el catedrático aunque, debido a la masificación de la educación superior en nuestros días, este término ha trocado simplemente por el de docente universitario, de mayor amplitud semántica pero de menor prestancia.

Catedrático o docente universitario al mismo tiempo debe ser un investigador, sin embargo “en la práctica estas dos actividades son difícilmente conciliables debido muchas veces a la carga académica que deben sostener los profesores y sobre todo debido a todos los contratiempos, por decir lo menos, que afecta el desempeño de la actividad de un profesor universitario en este país” (MURILLO, 1998: 09)¹⁷.

Más aún si los catedráticos o profesores universitarios están sujetos de acuerdo a la Ley N° 23733 que establece la obligatoriedad del concurso público para el ingreso a la docencia y la necesidad de obtener los grados académicos de magíster para el ascenso a la categoría de profesor asociado y doctor para ser profesor principal. Aunque estas exigencias en algunas universidades pueden estar debilitadas.

¹⁷ MURILLO CERNA, Oscar (1998). La universidad y la investigación. En: Investigación educacional, Revista del Instituto de Investigaciones Educativas de la UNMSM. Año 2, N° 03, Lima.

Por otro lado, es importante destacar la observación que el Proyecto Educativo Nacional informa en relación a la calidad de la educación universitaria:

Desde hace ya muchos años la excelencia académica en las universidades es un déficit recurrente y la investigación e innovación ya casi han desaparecido del imaginario de miles de estudiantes en todo el país. Crece la población y crecen las universidades pero sin criterios de calidad y sin una entidad que acredite un buen servicio educativo, otro de los grandes problemas, aparte de la gran oferta de instituciones, es la poca valoración que se da a la investigación científica o académica. (MINEDU, 2007: 113)

Por tanto, resulta una exigencia el planteamiento de espacios de actualización profesional para docentes que aspiran a la certificación profesional universitaria, que respondan a las políticas de mejora de la formación en las universidades como unidades de gestión académica e investigación capaz de brindar aportes al desarrollo socioeconómico y cultural del país a partir de una adecuada fijación de prioridades y teniendo como horizonte la inserción competitiva del Perú en el mundo toda vez que en la actualidad el gran desafío que se presenta a todas las naciones es integrarse con propiedad a la comunidad global y a los avances científicos-técnicos sin renunciar a su propia identidad cultural.

Este proceso de reconversión depende, en gran medida, de la sólida formación de los maestros en todos los niveles, quienes en definitiva, serán los forjadores del desarrollo y progreso de un país.

2.2.2.2. Competencias del docente universitario

“La enseñanza universitaria es una tarea que requiere conocimientos, actitudes y destrezas especiales y no pueden estar libradas a la simple intuición y buen propósito del docente” (MARROU, 1988: 183). En ese sentido, un docente que quiera realizar una labor satisfactoria tendrá que demostrar competencias que hagan del alumno el principal protagonista de su aprendizaje.

Montenegro Aldana (2003:18) señala que “el desempeño [docente] se ejerce en diferentes campos o niveles: el contexto socio – cultural, el entorno institucional, el ambiente de aula y sobre el propio docente, mediante una acción reflexiva” Establece en ese sentido algunas competencias básicas divididas en cuatro dimensiones con sus respectivos procesos, estas competencias reúnen cualidades y destrezas que pueden ser movilizados para enfrentar situaciones diversas durante el proceso de enseñanza – aprendizaje:

Dimensiones básicas del docente	Procesos
Biológica	Sensorial, motriz, ubicación espacial, postura corporal
Intelectual	Lingüístico, comunicativo, lógico, cognitivo, científico...
Social	Afectivo, estético, ético
Interpersonal	Conocimiento de sí mismo

Pablo Sandoval (2003)¹⁸, citado por Manuel Inga (2010), asevera: “Los docentes ocupan un lugar insustituible en la transformación de la educación, en el cambio de prácticas pedagógicas al interior del aula, en el uso de recursos didácticos y tecnológicos, en la obtención de aprendizajes de calidad relevantes para la vida, y en la

¹⁸ Pablo Sandoval.: Informe preparado por encargo del Consejo Nacional de Educación, Noviembre – 2003.

formación de valores de los educandos”. En síntesis, la formación de los futuros ciudadanos de un país depende en gran medida de la calidad del desempeño docente.

Domínguez, Constantino (2010), en ese sentido, precisa algunas dimensiones claves del factor docente:

- *Dominio del tema.* Condición necesaria aunque no suficiente para el ejercicio docente, pues “nadie enseña aquello que no conoce”, y se configura en un factor totalmente dominante en el nivel universitario.
- *Dominio de la metodología didáctica.* El docente debe ser capaz de transmitir esos contenidos según procedimientos metodológicos apropiados con el fin de lograr aprendizajes significativos.
- *Experiencia docente.* Debe actuar de forma creadora en cada situación didáctica evitando repeticiones monótonas año tras año, ya que la experiencia aporta recursos académicos y metodológicos.
- *Personalidad.* El ejercicio docente exige parámetros conductuales de acuerdo con la norma estandarizada en el logro de objetivos trazados. Por otro lado, Rivas Díaz precisa que si los profesores muestran actitudes negativas despiertan una serie de mecanismos no verbales destinados a inhibir y desinteresar a los estudiantes, y lo único que se consigue es que no se involucren en la clase (RIVAS, 2010:48)
- *Clima social dentro del aula.* Entendido como la suma de indicadores en la interrelación docente – alumno: disciplina, actitud del maestro (integrador, dominante...). Cuando el maestro tiene una mayor preparación en estrategias de integración, los alumnos actúan con espontaneidad y expresan sus ideas con transparencia.

- *La vocación y satisfacción con la labor que realiza.* Si el docente comprueba que la sumatoria de sus habilidades coincide con el reclamado por el magisterio, mayor será su satisfacción y, por tanto, mejor su desempeño profesional.

Según Smith, citado por García (2008: 111), las competencias del docente universitario son:

- Dominio del conocimiento teórico y práctico acerca del aprendizaje y la conducta humana y dominio de la materia a desarrollar.
- Demostración de las actitudes que promueven el aprendizaje y las relaciones humanas genuinas.
- Conocimientos de los métodos, procedimientos y técnicas de enseñanza que faciliten el aprendizaje de los estudiantes.

Elizabeth Verástegui (1998). En su investigación “Influencia del tratamiento curricular y de la capacitación profesional del docente en la calidad profesional de alumnos de institutos pedagógicos públicos” identifica tres dimensiones en la formación del docente: las disciplinas básicas (filosofía, antropología, psicología...), las disciplinas intermedias (filosofía de la educación, antropología educacional, psicología educativa) y las disciplinas aplicadas (teoría curricular, gestión educativa, estrategias de aprendizaje...). Sostiene que el gran problema en la formación de los maestros ha sido la desarticulación de estas dimensiones.

La autora destaca que el docente debe tener amplio dominio de contenidos, pedagogía, currícula, psicología, contextos educacionales, fundamentación histórica y filosófica, y ética. Concluye: **“El deficiente tratamiento del currículo y la insuficiente capacitación profesional del docente produce un bajo nivel de la calidad de la formación profesional de los alumnos”** (1998: 116. El subrayado es nuestro)

Para PUCP (2005:32), cabe precisar rasgos positivos y negativos entre las competencias interpersonales profesor – alumno:

Rasgos positivos	Rasgos negativos
- Autonomía	- Dependencia
- Cooperación	- Competitividad
- Empatía	- Rechazo, agresión
- Actividad	- Pasividad
- Igualdad	- Desigualdad

Del mismo modo, según PUCP, citado por García (2008: 120), el desempeño docente como persona debería presentar las siguientes competencias:

- Personalidad equilibrada
- Coherencia y claridad en sus principios, creencias y valores que orientan su propia vida.
- Un alto sentido de realismo
- Sentido de compromiso
- Vocación definida.

Para *American Association for the Advancement of Science* (2005), citado por Charry (2008), los maestros no pueden prescindir de:

- Dar la bienvenida a la curiosidad
- Recompensar la creatividad
- Favorecer un espíritu de sanos cuestionamientos
- Evitar el dogmatismo
- Promover respuestas estéticas
- La enseñanza de la ciencia debe proponerse contrarrestar las angustias del aprendizaje
- Enfatizar el aprendizaje en grupo

Para Rosales López, citado por Llanos (2012: 33), el docente universitario debe apuntar hacia el desarrollo de tres claras dimensiones:

- Docente experto. Es un factor relevante en el éxito del docente universitario el conocimiento profundo de una disciplina como el tratamiento didáctico de los mismos.
- Docente orientador. Implica el acompañamiento comprometido en el desarrollo profesional del alumno.
- Docente renovador. Introduce cambios constantes en su tarea de investigación y docencia

Para Farro (2008: 82)¹⁹ cuando un profesor está en proceso de formación requiere conocer varias disciplinas. En relación a los conocimientos básicos que debe tener un docente durante su formación podemos señalar algunas:

- Que conozca la disciplina de la cual es responsable
- Diagnosticar realidades socioeducativas
- Reflexión sobre su misma práctica pedagógica
- Capaz de trabajar en equipo y aportar en la solución de conflictos o problemas.

Para Fuentes (2010: 51). En las relaciones interpersonales, el docente con vocación auténtica muestra más tolerancia, oye a sus alumnos y estimula la participación, generalmente logran mejores resultados que aquellos competentes pero fríos y distantes. Cuanto más jóvenes sean los alumnos, nos dice, más importante será la relación afectiva, pues una sonrisa, un abrazo, una palabra amiga, frecuentemente tienen efectos más positivos sobre el aprendizaje que múltiples consejos y órdenes.

¹⁹ “Estándares para la formación inicial de profesores y modelo de evaluación de competencias”
En *Universidad*. Asamblea Nacional de Rectores. Revista N° 13, Edición 2008.

Para Cutimbo (2008: 52) “Es necesario que además de desarrollar competencia comunicativa, didáctica, investigadora y directiva en los profesores del nivel superior; se debe desarrollar competencia informática y una competencia extensionista con la que pueda desarrollar un sistema de acciones coherentes para transformar la comunidad en la cual se encuentra la institución superior”. Y en cuanto a los aspectos que abarca su desempeño, la autora menciona: la planificación de estrategias metodológicas, entendiéndose como la integración de componentes como métodos, técnicas, procedimientos, organización del ambiente y recursos para el aprendizaje.

Finalmente, la **revista pedagógica *Maestros***²⁰ propone seis elementos necesarios para la profesionalización docente:

- Atraer jóvenes talentosos hacia la docencia, con rasgos de personalidad adecuados para el ejercicio de esta profesión.
- Superar la disociación entre formación docente y las exigencias de su futuro desempeño.
- Que el Estado atienda las demandas de los maestros.
- Capacitación permanente de acorde a la evolución de los conocimientos.
- Los gremios debieran optar por una visión que supere la idea de la denuncia permanente como principal método de acción gremial.

²⁰ *Maestros* Revista Pedagógica, N° 21: 10 -12. Julio del 2003

2.2.2.3. Motivaciones y necesidades del docente universitario

Diversas pueden ser las motivaciones que llevan a un profesional a prestar sus servicios en la docencia superior: prestigio social, la estabilidad económica, satisfacción personal, o ideario político. Pero en todos los casos es innegable que su desempeño estará afectado positiva o negativamente por los índices de motivación.

La docencia universitaria se sustenta en una actividad racional cuya base es la búsqueda continua del conocimiento de la mano con la calidad académica. Pero existe un mínimo interés tanto institucional como individual por la capacitación quien “ha perdido la motivación en el desempeño de sus funciones. Podríamos afirmar que ni el aspecto económico ni la categoría ni los cargos funcionan como elementos motivadores” (MARROU, 1988: 98); en ese sentido, no podemos negar que desde hace décadas la labor del docente universitario vive un periodo de crisis como consecuencia del modelo económico imperante en cuya estructura la investigación humanística ha perdido toda prioridad.

En ese sentido, Díaz Barriga, citado por Fuentes Murillo (2010: 57), sentencia: “El profesor universitario no vive en la Universidad, le sirve porque el ser catedrático universitario le ayuda a consolidar su prestigio, por eso acepta un sueldo miserable que se le paga y tiene la conciencia de que da más de lo que recibe y no se siente obligado a hacer más de lo que hace”, por lo que los condicionantes económicos se ven proyectados en su desempeño docente y en consecuencia –continúa– **“se puede asumir que muchos de nuestros docentes universitarios estatales no tienen una adecuada formación académica en vista que tienen muchas limitaciones para su permanente capacitación debido al irrisorio sueldo que perciben mensualmente”** (El subrayado es nuestro).

Esta idea se ve reforzada por la percepción de Humberto Serna para quien el profesor universitario con honrosas excepciones ha dejado de creer en la Universidad, ha perdido el sentimiento de pertenencia, y por tanto, no puede jugar un rol competitivo en ella; por eso deberíamos preguntarnos, cuando se miran las estadísticas sobre el número de profesores de tiempo completo en las universidades, si realmente se han vinculado más profesores o lo que se ha hecho es incorporar profesionales sin vocación, sin aptitud ni actitudes docentes, sin entrenamiento para desempeñarse en la vida de la universidad (SERNA, 1984: 57).

2.2.2.4. Ser docente de estudiantes/profesionales

Un criterio básico de temporalidad determina las opciones en el tratamiento didáctico de los contenidos en el nivel superior. El caso concreto de la exploración de los saberes previos en los primeros años del pregrado no tiene la misma profundidad en los estudios de complementación, instancia en que la responsabilidad docente adquiere una dimensión más compleja por la naturaleza de los conocimientos impartidos. Es en ese sentido que “la universidad deposita en sus docentes la responsabilidad de desarrollar en los estudiantes su capacidad de entendimiento, al mismo tiempo busca darles una sólida formación profesional integrada a una justa escala de valores personales y comunitarios” (LLANOS, 2010: 30).

En líneas generales, los estudiantes de post grado en educación son aquellos que siguieron la misma carrera en el pregrado, lo cual en cierto modo uniformiza sus criterios y saberes previos. Pues como profesionales egresados de Educación han sido formados en el manejo de técnicas, métodos y estrategias didácticas, conocimientos que se evidencian y refuerzan en las aulas de post grado cuando asumen nuevamente el rol de estudiantes.

Por otro lado, los alumnos del Programa de Complementación Pedagógica de la Facultad de Educación de la Universidad Mayor de San Marcos ostentan no solo el grado y/o el título profesional en una carrera distinta, sino un cúmulo de experiencias divergentes entre sí: Derecho, Ingeniería, Medicina, Letras, Biología, Sociales... Cada uno de ellos conoce gracias a su facultad de origen los fundamentos epistémicos y pragmáticos de su especialidad, habiendo adquirido los conocimientos teóricos desde múltiples estrategias, por lo que si les pidiéramos que demuestren sus conocimientos, sin duda lo harían más o menos de la forma cómo lo aprendieron.

Esto nos lleva a la conclusión de que la formación científica o humanística con rango universitario faculta a sus estudiantes la posibilidad de transmitirlos. No obstante, en el contexto jurídico de la educación peruana, por absurdo que parezca, están impedidos de nombrarse en el sector público los psicólogos, matemáticos, físicos, traductores, historiadores... cuya demanda sí es reconocida y muy requerida en los colegios privados de prestigio que los prefieren porque están especializados en una de las tantas disciplinas científicas (PISCOYA, 2005: 100).

Transmitir conocimientos de alguien que sabe a alguien que no sabe puede resultar muy cómodo pero involucrarse con solvencia en el proceso académico y didáctico teniendo en cuenta la interacción con estudiantes ya profesionales configura un escenario complejo que exige matices de un conocimiento psicológico, pedagógico y sociológico. Porque si la enseñanza transita por lo superficial y el facilismo, difícilmente promoverá la investigación o la derivación de hipótesis propias. Se ha visto casos en que los profesores han sido ‘tachados’ por no encontrar una sintonía académica o didáctica con los estudiantes.

2.2.2.5. *El qué versus el cómo*

En un artículo de hace treinta años, Humberto Serna (1984: 57) jerarquizaba casi mediante un adagio los dominios fundamentales en la pretensión docente: “Un buen profesor es aquel que primero sabe muy bien lo que tiene que enseñar y después deberá aprender cómo hacerlo”

La demanda socio cultural exige al docente solvencia académica y conocimiento de estrategias didácticas de vanguardia que sintonicen con la cosmovisión globalizante del estudiante. Hacia ello apunta: tratamiento didáctico de los contenidos, autonomía en sus decisiones, carácter flexible para conciliar puntos de vista divergentes, habilidad para generar respuestas no solo grupales sino individuales haciendo que ellas contribuyan en el desarrollo de la sociedad y la cultura.

El desempeño académico de un docente que tiene a su cargo alumnos de un programa de pedagogía o post grado exige todavía más responsabilidad y dedicación. No se puede mantener los mismos métodos y estrategias que con alumnos ingresantes. Ello ocurre porque “en los medios pedagógicos peruanos ligados al Ministerio de Educación, en las Facultades de Educación y en los sindicatos magisteriales existe una concepción que sostiene que el docente principalmente debe estar formado en el *cómo enseñar* y subsidiariamente en el *qué enseñar*” (CUTIMBO, 2008: 33).

Entonces resulta contradictorio que sea un docente universitario quien nos diga cómo enseñar cuando él mismo no aplica las estrategias que promueve en sus alumnos (futuros docentes). “Los programas de formación a los que son expuestos los docentes tendrían que tomar en cuenta no solo sus necesidades de aprendizaje, sino sobre todo, la manera en cómo se activa el proceso de aprendizaje en los docentes durante estas jornadas, en el entendido que no podemos dar aquello que no tenemos” (INGA 2010: 66).

El qué de la educación deviene en condición necesaria en el perfil del profesor para que esté en aptitud de impartir una buena enseñanza (PISCOYA, 2005: 94). Es el docente universitario quien diseña las estrategias de aprendizaje en coherencia con su visión de enseñanza y la realidad de cada estudiante integrando las múltiples posibilidades didácticas a fin de construir un contexto motivador de aprendizaje (LLANOS, 2010: 31). Si una universidad logra asegurar la excelencia de sus docentes, tiene asegurada, en buena proporción, la excelencia como institución de educación superior:

La crisis de los modelos de enseñanza tradicionales, en los que el profesor ha venido desempeñando el papel de mero transmisor de conocimientos lingüísticos y científicos, de una manera más o menos magistral, y el alumno, sujeto pasivo que los recibía, ha dado paso a *modelos activos de enseñanza*, en los que el aula se convierte en un contexto de interrelación comunicativa y actividad constructiva y funcional, que exigen al profesor ser investigador de su propia práctica docente e integrarse a equipos pedagógicos para mejorar la misma (PRADO, 2005: 22).

Sin embargo, el propósito de dotar de recursos didácticos al futuro docente no basta para su formación integral. No es un objetivo de la universidad engrosar sus filas de egresados de la Facultad de Educación sino la de formar profesionales con solvencia académica y con actitudes coherentes. No hay que olvidar la “trascendencia que tiene garantizar e incentivar a que el docente se capacite y eleve para tener un tamiz teórico suficiente para jugar un papel de acuerdo a las necesidades del momento” (INGA, 2010: 32), pues si conoce el contenido, en su actuar didáctico debe seleccionarlo, secuenciarlo, estructurarlo y proponerlo de acuerdo a la madurez de los sujetos con quienes interactúa.

2.2.3. Los programas de complementación pedagógica

Los estudios de Educación en países de la Unión Europea y en los Estados Unidos de Norteamérica resultan en el fondo muy semejantes a los estudios de complementación pedagógica en nuestro país, porque para obtener el título profesional de licenciado es una exigencia tener al menos el grado de bachiller en una carrera especializada. De esta manera se garantiza que en primer lugar el docente conozca en términos teóricos y prácticos los contenidos cognoscitivos que debe enseñar, y luego, en una segunda fase, adquirir la formación y el entrenamiento adecuado para dirigir el aprendizaje (CUTIMBO, 2008: 32-33).

Es un fenómeno creciente en los últimos años el surgimiento de modalidades alternativas de profesionalización docente a través de programas presenciales, semipresenciales o modales destinados a docentes en servicio que carecen de título pedagógico. “Paralelamente y con el mismo dinamismo se desarrollan programas de reconversión profesional denominados de complementación pedagógica, los mismos que están destinados a profesionales titulados en otras áreas pero que tienen interés en obtener un título pedagógico para dedicarse a la enseñanza o para regularizar su situación laboral” (CUTIMBO, 2008:31).

Si bien no existe información estadística publicada, sabemos que la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle” y la Universidad Nacional Federico Villarreal ofrecen programas de estudios complementarios en pedagogía, en alrededor de 30 ciudades del país a cargo de profesores itinerantes. Se suman a ellas, distintas universidades privadas como: Universidad César Vallejo, Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Universidad Cayetano Heredia, Universidad San Ignacio de Loyola que cuentan con un número semejante de programas. Pilar Cutimbo intenta una explicación:

El crecimiento desbordante de estos programas a nivel nacional, pese a que en todos los casos son financiados por los usuarios, permite intuir que se trata de un síntoma que revela la insuficiencia del sistema tradicional de formación docente en el Perú que a su crecimiento inorgánico acompaña el incremento de las expectativas de mejoramiento académico de sus graduados” (CUTIMBO, 2008:32).

Sin embargo, a pesar de que los programas de pedagogía surgieron como alternativa para el mejoramiento de la calidad del docente universitario y representan intentos sostenidos de mejoramiento, brindan solo el lado pedagógico: la didáctica, que siendo tecnicista y unilateral, termina siendo insuficiente (MARROU, 1988: 98).

En ese sentido, Domínguez Granda (2008:8), en un artículo titulado “Didáctica universitaria y la pedagogía de la información” afirma que “es necesario asumir la enseñanza universitaria como una tarea científica, compleja, prospectiva, de equipo e interdisciplinaria” porque corresponde a las universidades la formación del profesorado para conseguir el perfil de excelencia en los espacios educativos, donde los estudiantes aprenden mejor cuando participan activamente, muy diferente que cuando adoptan el papel de receptores del discurso hegemónico del profesor. En ese mismo artículo, el autor refiere una conferencia de Paris (1998) en el que se resume el perfil del egresado de pedagogía:

- Habilidades para manejar diversas fuentes de información.
- Capacidad para llegar a conclusiones sustentadas en base al análisis de los datos concernientes al problema.
- Capacidad para trabajar en equipo, lo cual supone una alta dosis de adaptabilidad y empatía, sin restar una adecuada conducta ética y ciudadana.
- Integrar las capacidades y habilidades anteriores para afrontar problemas específicos.

Y finalmente precisa que si los estudiantes llegan a estas competencias asumirán sin duda el liderazgo científico, tecnológico, académico, político y creativo en las comunidades donde se desenvuelven (DOMINGUEZ, 2008: 12) porque el profesor debe participar de las estrategias necesarias para acceder a distintas fuentes de información que nos provee el mundo interconectado de la globalización, y el estudiante no tiene por qué limitarse al copiado de la información, sino procurar la creación de fuentes nuevas. “Mediante la concepción didáctica del docente universitario se concreta el conjunto de decisiones que toma para dar sentido a su enseñanza y propiciar el aprendizaje formativo de los estudiantes” (LLANOS, 2012: 28).

Por su parte, Domínguez (2008: 8)²¹ corrobora que incumbe a las universidades la formación del profesorado para conseguir el perfil de excelencia en los espacios educativos. Es necesario asumir entonces la enseñanza universitaria como una tarea científica, compleja, prospectiva, de equipo e interdisciplinariamente. “No se trata de consagrar un profesional a la improvisación, sino de producir sostenidamente en la universidad una experiencia científica” (CHARRY, 2005: 52).

Para tal efecto, todo programa de complementación pedagógica en sus pretensiones de desarrollar un currículo de cara a las necesidades educativas del país debe asumir el carácter imprescindible de un staff de profesores altamente preparados porque “un programa de pedagogía universitaria no puede impartir el mismo tipo de contenidos a todos los profesores, reconociendo que tienen no solo especialidades diferentes sino que, de acuerdo a la institución a la que pertenezcan, sus intereses o problemas son igualmente diferentes” (MARROU, 1988: 160).

²¹ “Didáctica universitaria y la pedagogía de la información” En *Universidad*. Asamblea Nacional de Rectores. Revista N° 17, Edición 2008.

2.2.3.1. El programa de complementación pedagógica en UNMSM

Para comprender mejor el origen del programa nos remontamos hasta 1963: dieciséis catedráticos de la UNI y San Marcos llevaron el curso con la finalidad de adquirir nociones de pedagogía. Entre 1964 y 67, el programa contó con dos ciclos y ofrecía nociones de pedagogía a diversas especialidades: Medicina, Ingenierías, Letras, Sociales, Biología. Era requisito ser catedrático de cualquier universidad y se otorgaba certificado a quienes asistían por lo menos al 70% de las clases y presentaban una monografía; aunque finalmente, de un total de 167 participantes, solo seis presentaron sus monografías.

Andando el tiempo, el Proyecto Educativo Nacional del Perú al 2021 en su tercer objetivo estratégico demanda la formación de maestros que ejerzan profesionalmente la docencia en una perspectiva intercultural, con capacidad para relacionarse con las diversas configuraciones socioculturales; pero no solo para comprenderlas y valorarlas, sino para organizar los procesos de aprendizaje sobre la base del reconocimiento de esta diversidad en el aula, partiendo del capital cultural de los estudiantes y sus comunidades.

En este camino, el Programa de Complementación Pedagógica Universitaria irrumpe como uno de los proyectos de desarrollo académico de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Su meta es la formación pedagógica de los profesionales de nivel universitario y graduarlos como docentes en la especialidad que genera a partir de su primera profesión. Se crea mediante R.D. N°. 015-FE-97 del 14 de enero de 1997, y se ratifica por R.R. N°. 00341-CR-97 del 23 de enero del mismo año²².

²² En <http://educacion.unmsm.edu.pe/pcp/naturaleza.html>

2.2.3.3. El plan de estudios del PCP – UNMSM ²³

El Programa de Complementación Pedagógica Universitaria de la Facultad de Educación de la UNMSM desarrolla en su plan de estudios las áreas de pedagogía, didáctica e investigación con profesores de reconocida trayectoria académica, que contribuyen en la formación pedagógica de quienes asumen el desafío de alcanzar una educación de calidad en el Perú. “La universidad Nacional Mayor de San Marcos, a través de la Facultad de Educación, considera necesario e importante brindar la formación pedagógica que requieren los profesionales de carreras distintas a la de Educación que actualmente ejercen la docencia o están interesados en ejercerla, con la finalidad de coadyuvar al mejoramiento cualitativo de la educación nacional” (AGURTO, 2010: 77)

De acuerdo con la publicidad virtual del programa, “Los docentes, pertenecientes a nuestra universidad y seleccionados por su alto nivel académico, son los responsables de la conducción académica de cada asignatura y cumplen horarios específicos de trabajo, con la finalidad de utilizar adecuadamente los medios educativos para lograr un aprendizaje coherente”²⁴. Sin embargo, los dos años de estudios complementarios no pueden hacer creer al futuro docente en la culminación de su preparación pedagógica pues ella, para ser fructífera, deberá estar comprometida en un proceso de mejoramiento continuo. “Es evidente que la formación general del ciudadano no puede resumirse a la suma de los problemas propios de cada área o asignatura, sin cuestionar y darle sentido al conjunto de currículum para expresar en él un proyecto educativo coherente” (SACRISTÁN, 1994: 143).

²³ Ver anexo 4

²⁴ En http://educacion.unmsm.edu.pe/pcp/pdf_2013/estrategias.pdf Consultado 28/1/14 9:40 h.

2.2.3.4. Una aproximación al bajo nivel de la educación peruana

Informe PISA 2013

Las notas promedio que establece el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) son de 494, 501 y 496 para matemáticas, ciencias y comprensión lectora, respectivamente. “De los países latinoamericanos, **Chile es el mejor situado al colocarse en el puesto 51 con 423 puntos** en matemáticas, por debajo de la media fijada por Pisa, de 494 puntos, mientras que en lectura obtiene 441 puntos y en ciencia 445. **El último de la lista y del grupo de América Latina es Perú**”²⁵. A continuación presentamos la parte final de una tabla que contempló 66 países del orbe:

Puesto	País	M	C	CL
60	Argentina	388	396	406
61	Túnez	388	404	398
62	Jordania	386	399	409
63	Colombia	376	403	399
64	Qatar	376	388	384
65	Indonesia	375	396	382
66	Perú	368	384	373

Fuente: Diario El Comercio²⁶

Para este informe, los alumnos fueron sometidos a evaluaciones en las que tenían que resolver problemas y observar si eran capaces de extrapolar sus conocimientos a situaciones de la vida diaria. Asimismo, de acuerdo con el informe, los países que presentan la mejor puntuación: China, Singapur, Corea son aquellos que ponen énfasis en la selección de los maestros.

²⁵ En http://www.rpp.com.pe/2013-12-03-pisa-peru-ultimo-lugar-en-comprension-de-lectura-matematica-y-ciencias-noticia_652086.html Consultado 30/1/14 13:45 h

²⁶ En <http://elcomercio.pe/lima/sucesos/evaluacion-pisa-ranking-completo-que-peru-quedo-ultimo-noticia-1667838> Consultado 30/1/14 13:55 h

No obstante el impacto mediático habitual de estos informes, cabe resaltar que nuestro sistema educativo no está preparado para este tipo de evaluación, ni la realidad de los estudiantes ni la preparación del profesorado están en condiciones de competir equitativamente. Por ejemplo, participan países que tienen una media de 20 alumnos por aula frente a otros, como el nuestro, que tienen 45. Al mismo tiempo, promueve competencias ligadas a un modelo cultural y económico único, el cual destaca habilidades cognitivas por encima de las afectivas o volitivas; aparte que “el punto de partida no es el mismo para los componentes de la muestra, no solo en cuanto a las experiencias de aprendizajes vividas sino también a prácticas de evaluación ya experimentadas” (MONEREO, 2009: 106).

El caso exitoso del colegio Fe y Alegría de Jicamarca (Lima)

La Hna irlandesa Patricia McLaughlin, directora del colegio Fe y Alegría 58 de Jicamarca en el distrito limeño de San Juan de Lurigancho, explica la experiencia exitosa en el conversatorio realizado por Consigna Educación "Mejorando la Educación Básica en el Perú, Factores de Éxito en la Escuela Pública"²⁷

Cuando un profesor o una profesora llega a la puerta de este colegio buscando trabajo –nos dice- por supuesto que es sumamente importante que ellos puedan dominar su área y tengan un buen expediente, pero lo más importante es que en la clase modelo consiga una conexión con los alumnos. Y lo más importante, durante el proceso de selección de sus docentes, subraya, es “cuando los mismos niños se han puesto de pie y han aplaudido”.

Como sabemos, a finales del año 2013, el colegio Fe y Alegría 58 ganó el premio La Buena Escuela, iniciativa de Empresarios por la Educación, adjudicándose el primer lugar de la evaluación académica en toda Lima. Este reconocimiento también dejó notar que es el mejor entre todas las filiales de Latinoamérica, a pesar de la pobreza circundante.

²⁷ En <https://www.youtube.com/watch?v=JWSz3n9Jpy0> Consultado 30/1/14 14:02 h

Por qué esta paradoja. Nuevamente el *qué* y el *cómo*

¿Por qué somos últimos a nivel mundial a pesar de los múltiples intentos de mejora?, y ¿por qué, desmintiendo viejos argumentos, un humilde colegio rural de Lima tiene el mejor rendimiento en nuestro contexto? Sin duda, existe un tema de gestión, que escapa del horizonte de nuestra investigación, empero la misma directora reconoce, si se quiere desde un ángulo pragmático, que el mejor termómetro para elegir un profesor es “cuando los mismos niños se han puesto de pie y han aplaudido”.

La gran pregunta es cómo conseguir esa conexión, que definitivamente arraiga dimensiones psicológicas, pero más allá de la empatía del docente, este debe traslucir solvencia didáctica y académica. Pues toda clase reducida al aspecto motivacional o procesual sin una propuesta académica del docente, difícilmente podría satisfacer las expectativas de cualquier grupo de adolescentes que por su misma naturaleza y en el contexto del vaivén de la información en que les toca vivir, discriminan con rapidez la *novedad* del conocimiento que el docente pretende construir con ellos.

Esta breve reflexión nos lleva a la siguiente interrogante: ¿Qué tipo de docente es aquel que puede controlar con eficacia la legitimidad de su “enseñanza”? Legitimidad entendida como capacidad para establecer ese nexo íntimo entre profesor – estudiante. Queda claro que el simple didactismo no conduce a nada, y lamentablemente con el nuevo paradigma centrado en el alumno, muchos docentes creen que “desarrollar capacidades” (según estipula el DCN) consiste en trasladar la responsabilidad del aprendizaje al propio estudiantes, incluso elaboran materiales educativos diseñados con ese fin bajo rótulos tan pretenciosos como “guías de aprendizaje autónomo”.

El déficit en la formación académica de los profesores

La ley Universitaria N° 23733, en su Capítulo I: De las disposiciones generales, sostiene que uno de los fines de la universidad es “formar humanistas, científicos y profesionales de alta calidad académica, de acuerdo con las necesidades del país, desarrollar en sus miembros los valores éticos y cívicos, las actitudes de responsabilidad y solidaridad social y el conocimiento de la realidad nacional, así como la necesidad de la integración nacional, latinoamericana y universal”

Pero qué ocurre en la práctica específicamente con los profesionales de la educación. En su libro *Cuánto saben nuestros maestros* Luis Piscoya (2005) da cuenta de su experiencia como autoridad en la evaluación de casi 100 000 profesores en marzo de 2002 que concursaron para lograr su nombramiento público en la EBR. De acuerdo a lo que establecía el reglamento, de las 50 preguntas del cuestionario, solo 15 se aproximaban a medir el nivel de conocimientos de especialidad en el rubro de *cultura general*, “lo que podría haber dado lugar a que las pruebas ignoren la formación en ciencias básicas, sociales y humanidades, que es la que cuenta finalmente en la calidad del desempeño en el aula de clase [...]” (PISCOYA, 2005: 24).

En palabras de Piscoya, el sistema educativo peruano revela una cruel incongruencia: **“La paradoja praxicológica que se refleja duramente en los muy precarios aprendizajes de los escolares peruanos consiste en que sus profesores son formados durante cinco años para que intenten ‘enseñar’ lo que, estrictamente, no saben”** (PISCOYA, 2005: 95.El subrayado es nuestro).

Si a ello le sumamos, “un sistema universitario de formación docente con estructura obsoleta y desarticulada de la facultades no-pedagógicas. Asimismo, sistema de capacitación docente oneroso, centrado en el *cómo* de la educación y de espaldas al *qué*, lo que refuerza la tendencia anticientífica y oscurantista” (PISCOYA, 2005: 101 - 102), no podemos esperar, por decir lo menos, resultados distintos en los informes de evaluación internacional.

Una causa socio - cultural: la masificación

Desde el año 2005 al 2010 se han creado dieciséis nuevas universidades en nuestro país llegando a un total de 100 de las cuales 65 son particulares. Si comparamos esta cifra con la de 1996 cuando solo había 29 privadas, claramente nos damos cuenta que estas últimas están asumiendo un rol protagónico en la formación universitaria de los jóvenes peruanos. Pero, “no por ello deja de sorprender que actualmente existan 19 proyectos de creación de nuevas universidades – 16 privadas y 3 públicas- ante el Consejo Nacional para la Autorización del Funcionamiento de Universidades (CONAFU) y como proyectos de Ley ante el Congreso de la República” (BRUNER, 2011: 143).

Y si tenemos en cuenta que las universidades son las instituciones legitimadas y facultadas para otorgar grados académicos de bachiller y títulos profesionales a nombres de la nación, esta razón explica por qué las facultades de Educación aumentaron entre los años 1995 y 2004, de 38 a 52, de las cuales 27 son privadas, lo cual revela también una inclinación sistémica hacia la privatización.

Sin embargo, la búsqueda de la calidad educativa, para no caer en una ruptura académica y cultural, exige una implementación sostenible que tenga en cuenta la idoneidad en todos los niveles de formación. Aspiración nuevamente cuestionada si recordamos que “en nuestro país se llegaron a registrar 390 Institutos Superiores Pedagógicos y 52 Facultades de Educación con 154 998 alumnos matriculados que originan un crecimiento hipertrófico que no garantiza la formación docente idónea” (INGA, 2010: 32).

El drama de los institutos pedagógicos como agravante

Los pedagógicos solo otorgan el título profesional de Profesor ya sea de Educación Primaria o Secundaria, con algunas menciones de especialidad a quienes han concluido sus estudios y sustentan una tesis que frecuentemente es, en *stricto sensu*, el informe colectivo (generalmente de tres alumnos) del desarrollo de una actividad en beneficio de su institución o localidad, lo que denominan “investigación –acción”. Pero qué órgano podría fiscalizar la calidad de todos ellos teniendo en cuenta desproporcionada expansión. “Hoy la formación de maestros se realiza en las 51 facultades de educación de las diversas universidades públicas y privadas a nivel nacional y en los 120 institutos pedagógicos estatales y 262 privados” (AGURTO, 2010:17).

El gobierno peruano ciertamente se preocupó por esta situación y en el año 2003 suspendió la creación de nuevos institutos habida cuenta de las lamentables condiciones en que funcionaban. Esta proliferación exponencial de institutos pedagógicos había demostrado que la profesión docente en el Perú se podía adquirir, si bien no en la vuelta de la esquina, sí de una forma poco digna a comparación de otras profesiones, menoscabando aún más la deteriorada imagen del docente en el Perú.

Una consecuencia lógica: el pedagogismo

El pedagogismo “consiste en exacerbar en las evaluaciones los puntajes atribuibles al *saber cómo* que se expresa a través de la cultura pedagógica, didáctica y curricular. Entonces se subvalúa el saber qué, que se expresa en la formación especializada, no- pedagógica, que se nutre de los conocimientos proporcionados por la investigación en matemática, ciencias básicas, ciencias sociales, tecnologías y humanidades, entre otras ramas disciplinarias” (PISCOYA, 2005: 24).

Piscoya identifica también en la estructura de nuestro sistema educativo un engranaje corporativista, el mismo que responde a una percepción anacrónica del concepto de docente, asumiendo una tendencia pedagoga “que excluye del sistema de educación básica, entre otros, a los profesionales especializados en el aprendizaje humano, la salud y la gestión [...]” (PISCOYA, 2005: 102).

Una consecuencia académica: brecha colegio – universidad

El déficit en la preparación académica de los profesores se refleja en la de los estudiantes cuando postulan a una universidad de prestigio y deben mantenerse en ella cuando la universidad les exige un ritmo sostenido de estudios. La preparación que recibe el postulante durante la educación secundaria resulta insuficiente para aprobar el examen de ingreso a una universidad nacional o una particular de prestigio.

Es decir, contrariamente a la secuencia lógica que debería prevalecer entre los estudios de educación secundaria y los estudios universitarios, podemos notar una brecha sustancial en el dominio teórico básico entre una y otra instancia; además, sintomáticamente, “podemos observar que las universidades están organizando sus propias academias de preparación preuniversitaria, en contra de lo que ellas mismas rechazaban no hace mucho tiempo” (VASQUES, 2007:

39); entonces, si ellas mismas han empezado a promoverlas, no solo están reconociendo abiertamente el déficit académico de la educación básica regular, sino que están contribuyendo a la institucionalización -por ahora no reconocida- de tales espacios de preparación (léase: academias preuniversitarias) creadas con el fin de cubrir el déficit de dominio académico previo.

2.2.3.5. Una posible solución con los *nuevos docentes*

Explicamos a continuación cómo frente a la problemática evidente de la educación en nuestro país, cuya situación hemos intentado abordar en las páginas precedentes, los egresados del Programa de Complementación Pedagógica, en tanto profesionales universitarios de carreras distintas a la de Educación, dueños de un horizonte de expectativas en la carrera docente, se pueden convertir en los nuevos baluartes de la educación peruana ya que teóricamente cuentan con los dominios fundamentales del desempeño docente: los fundamentos del *qué* y el tratamiento del *cómo*.

Perfil del egresado

En ese sentido, detallamos el perfil del egresado del Programa de Complementación Pedagógica de la UNMSM.

1. Posee amplia cultura pedagógica desde los diferentes enfoques, además de los conocimientos de su carrera profesional universitaria.
2. Es capaz de aplicar holística y pragmáticamente los fundamentos del quehacer pedagógico.
3. Cultiva y promueve los valores en el contexto de libertad y equidad, para el ejercicio de una educación de calidad.
4. Evidencia capacidad de orientar científica, crítica y creativamente las sesiones de aprendizaje.
5. Cultiva nuestra identidad nacional, como fruto histórico cultural que dinamiza la formación del educando.

En la educación básica

Esta conciliación de carreras ofrece un perfil mixto del profesional de la educación cuya participación en nuestro sistema educativo podría contribuir de forma decidida si, como dice Luis Piscoya y como ocurre en nuestro vecino país de Chile, las autoridades educativas propiciaran normas que, en vez de constituir zancadillas legales, promocionaran jóvenes talentos capaces de conseguir esa conexión de la cual nos hablaba, páginas atrás, la directora del colegio limeño con mejor rendimiento académico. Pues, en esencia, el logro del proceso enseñanza – aprendizaje yace en la epifanía o revelación del conocimiento que logra despertar el maestro, esa luz que se produce en el interlocutor, como diría Sócrates.

En la educación superior

Todo profesor universitario que no haya cursado una carrera docente debería pasar por una facultad de Educación o, en su defecto, por una formación profesionalizadora por un periodo no menor de dos años (HERRÁN, 2003: 7). Claro que para quien sea un ingeniero que está en una actividad docente o para un médico que ejerce como profesor o para quien es un químico que da clases en una universidad, hablarle de este tipo de cosas sería abrirle un campo distinto al que está acostumbrado a tratar (ZABALZA, 2005: 31).

2.2.4. Teoría de la satisfacción

Jiménez González (2011) sostiene que la satisfacción del estudiante constituye uno de los indicadores más importantes para medir la calidad de la enseñanza y un elemento clave en la valoración de la calidad de la educación.

Reymer Morales (2011: 44) en el terreno educativo sostiene que la satisfacción “se concibe como aquella respuesta del alumno frente a un conjunto de servicios que tienen como fin último producir un aprendizaje real, significativo y contextualizado”.

La autora, quien evidencia en su investigación los grados de satisfacción de los estudiantes del programa de doctorado de UNMSM (resultados que hemos esbozado en los antecedentes del presente estudio), se remonta a los orígenes de la civilización occidental para cimentar las bases teóricas de la satisfacción muy vinculada entonces a la idea de “felicidad”, y expone que:

- Para Sócrates, “No hay felicidad sin virtud”. Entiéndase felicidad como ‘bienestar’.
- Platón “articula felicidad – reflexión - educación”.
- Aristóteles propone “Felicidad como finalidad de la vida, una vida con dominio de sí mismo (disciplina y costumbre).
- Emmanuel Kant, contrariamente a lo que planteaban los filósofos griegos, afirma que la felicidad es irracional. Que el hombre vive feliz cumpliendo imperativos morales, y es cuando se enfrenta a Dios cuando siente felicidad suprema.

Angulo (2010: 55) precisa que “la satisfacción puede identificarse como un sentimiento de éxito en la ejecución de un logro determinado. Este sentimiento de éxito permite percibir un bienestar que la persona experimenta ante diferentes aspectos como estudio, trabajo o profesión”.

Ávila Zavaleta (2010: 18) sostiene que la satisfacción “se refiere a las demandas y requerimientos a que deben responder los docentes. Estos son planteados, entre otros, por la institución que busca el logro de determinado perfil de egreso; por la sociedad, que exige una determinada orientación [axiológica] de los egresados”.

Zas (2007:46), citado por Jiménez Gonzales, establece que “la satisfacción es el resultado de un proceso que se inicia en el sujeto y termina en él mismo, por lo que se hace referencia a un fenómeno esencialmente subjetivo desde su naturaleza hasta la propia medición e interpretación”.

Sal y Rosas (2010: 65 - 70) y Fuentes Murillo (2010: 56 - 59) presentan diecisiete párrafos idénticos [cuatro páginas] cada quien en su respectiva tesis, en el primer caso bajo el subtítulo de *Satisfacción del cliente* y, en el otro, *Aspectos generales sobre aceptación*. No obstante esta inexplicable coincidencia – enmienda que compete a las autoridades universitarias– hemos querido rescatar algunas ideas:

- “Nunca se consigue la perfección en una organización porque el fallo es algo intrínseco en el ser humano y porque cuando se alcanzan unos objetivos, se plantea la consecución de otros más exigentes y a nuevos niveles que al principio se implicaban menos”. Es evidente que los autores hacen hincapié en la demanda permanente de la satisfacción que persiste en el hombre. Esto explica el incesante vaivén de bienes tecnológicos en el mercado adheridos siempre de un plus de novedad. Si trasladamos esta lógica al terreno pedagógico, la satisfacción del estudiante dependerá de la constante renovación académico – pedagógico de los profesores cuyo desempeño envuelve distintas aristas: nivel de aprendizaje de los alumnos, sistema de evaluación, predominancia en las clases, etc.
- “La satisfacción del cliente es el elemento más importante de la gestión de la calidad y la base del éxito de la empresa, recogido de forma expresa en la revisión de la norma ISO 9001:2000”. Líneas que presentan una clara

connotación empresarial que tergiversan el sentido de la educación y evidentemente direccionan su privatización amparadas por el Decreto Ley N° 882 “Ley de Promoción de la Inversión en educación” promulgada por el presidente Alberto Fujimori en 1996 que autoriza a las universidades y los Institutos Superiores Pedagógicos que se puedan organizar como empresas. Nuevamente el concepto de satisfacción es subsumida por el contexto mercantilista neoliberal. No obstante, frente a lo que proponen estos autores, nosotros enfatizamos en que una educación de auténtica calidad propicia un clima de satisfacción incanjeable porque el placer de un aprendizaje real no puede estar condicionado por parámetros de mercado.

La satisfacción deviene en consecuencia como la coincidencia entre las expectativas del sujeto con la realidad concreta y está íntimamente ligada con lo que se quiere, se espera, o se desea. Para el logro de esta satisfacción, debe haber al menos una intención en otro sujeto de realizar una acción determinada que suscite un resultado, el cual será valorado como positivo o no. “El juicio de satisfacción permite percibir el grado de bienestar que el individuo experimenta con su vida o hacia ciertos aspectos tales como la salud, el trabajo, la vivienda, el estudio, etc.” (VILDOSO, 2002: 50).

La satisfacción del estudiante, concepto que proviene del campo de la gestión (satisfacción del cliente), atribuye a los mismos alumnos la facultad de expresar su conformidad respecto del producto que se les es ofrecido, producto que en el contexto de nuestra investigación está referido al servicio educativo del Programa de Complementación Pedagógica de UNMSM, cuya demanda a nivel nacional, junto a otros programas, “permite intuir que se trata de un síntoma que revela la insuficiencia del sistema tradicional de formación docente en el Perú que a su crecimiento inorgánico acompaña el incremento de las expectativas de mejoramiento académico de sus graduados”. (PISCOYA, 2004: 5).

En suma, contextualizando la teoría de la satisfacción en el terreno educativo y teniendo en cuenta a los estudiantes universitarios como los principales usuarios de los servicios, en nuestro caso, los estudiantes del Programa de Complementación Pedagógica, son ellos quienes mejor pueden juzgarla y, aunque pueden tener una visión parcial, sus opiniones están sustentadas en una experiencia real, influenciadas, claro está, por sus expectativas, necesidades y otros indicadores de mejoramiento de la gestión y el desarrollo de las propuestas académico – pedagógicas que finalmente darán “una respuesta emocional y cognitiva respecto a los servicios educativos que ofrece una institución de educación universitaria” (REYMER, 2011:54).

2.2.4.1. Teoría de la satisfacción según Maslow

En *Theory of human motivation*, un texto clásico de 1943, fuente ineludible en estudios sobre satisfacción, Abraham Maslow (1908 - 1970) explica que una vez que los individuos tienen satisfechas sus necesidades vitales como nutrición, cobijo y seguridad, procuran la satisfacción de otras necesidades. Subraya que la forma cómo las necesidades esenciales son satisfechas es tan importante como las necesidades en sí mismas.

La satisfacción, según Maslow, se da cuando el individuo experimenta el restablecimiento del equilibrio fisiológico o psicosocial frente a una necesidad o un grupo de necesidades. En otros términos, la satisfacción surge cuando la necesidad inicial que motiva diversas reacciones es reducida o ha sido saciada. Esta teoría precisa también que solo se atienden necesidades superiores cuando se han satisfecho las inferiores, aunque todos aspiramos a satisfacer las superiores.

Maslow describe estos niveles de necesidad y satisfacción estableciendo cinco jerarquías:

1° *Necesidades Fisiológicas*. Constituyen el punto de partida por lo que resultaría intrascendente establecer cuáles son las necesidades fisiológicas fundamentales; aunque el hambre, el cansancio, el sueño, el deseo sexual, la actividad en sí, constituyen presiones fisiológicas de base somática, o sea, las necesidades fisiológicas más comúnmente encontradas.

2° *Necesidades de seguridad*. Es el deseo de tranquilidad o la huida del peligro, hacen que ciertas personas se preocupen por un mundo previsible y bien ordenado, las necesidades de seguridad funcionan como organizadores casi exclusivos de comportamiento.

3° *Necesidades de asociación*. Son las necesidades de asociación, de amor, de afecto y de participación. La falta de amigos, de parientes, de relaciones de amistad, de un lugar en el grupo, se presenta entonces de modo más apremiante que la sensación de hambre o peligro. Las necesidades de dar y de recibir afecto son importantes fuerzas motivadoras del comportamiento humano.

4° *La necesidad de reconocimiento*. Son las necesidades relacionadas con la autoevaluación estable, firme y generalmente alta, así como de autoestima y de respeto por parte de otras personas. La autoestima fuerte es aquella basada en la capacidad real, en las realizaciones o incluso en el respeto de terceros. Entre las necesidades de estimación están el sentimiento de fortaleza, realización, adecuación, confianza frente al mundo, independencia y libertad.

5° *Necesidad de autorrealización*. Cuando es satisfecha genera sentimientos de autoconfianza, valor, fuerza, prestigio, poder, capacidad y utilidad. Su frustración puede producir sentimientos de inferioridad y debilidad, desamparo.

2.2.4.2. Satisfacción con el desempeño didáctico

En la aplicación de las estrategias didácticas, los docentes suelen olvidar la función del contexto. Las entienden como modelos estándares de aplicación y soslayan el nivel formativo de los estudiantes. Las que se aplican por ejemplo a nivel de la educación básica regular no pueden ser las mismas que las que se aplican en el nivel superior en tanto requieren mayor seriedad y profundidad, ya que los niveles cognitivos de las personas con quienes se interactúa no solo difiere en cuanto a edades sino sobre todo a nivel de los saberes previos.

“Mientras el sistema educativo funciona con categorías propias de los orígenes de la Modernidad, los demás sistemas sociales contemporáneos lo hacen sostenidos en categorías y procedimientos acuñados en la época que de un tiempo a esta época se conoce como postmodernidad” (DALLERA, 2010: 14). Esto repercute indudablemente en la idoneidad de las habilidades de los estudiantes que formamos en el plano epistémico, antropológico y ético. Además, Zabalza sostiene que “pensar en la universidad en abstracto es un craso error, porque hoy en día no estamos actuando en abstracto; estamos funcionando como una entidad que se puede autogestionar, autodirigir y auto organizar internamente” (2005: 28)²⁸.

La docencia actual necesita urgentemente revisar y replantear sus supuestos teóricos y sus prácticas en los espacios del aula. Imprimir ingenio, creatividad y compromiso en la actividad de todos los días. Porque en esta tarea, quien no cambia en el acontecer cotidiano de enseñar y aprender, no contribuye en nada (CHARRY, 2005: 28). Es en esta dinámica donde el quehacer concreto del docente en el aula debe involucrarse. Mientras exista mayor correspondencia entre el servicio y las expectativas estudiantiles, mayor será el éxito en términos de satisfacción.

²⁸ Zabalza, Miguel (2005). “La docencia universitaria en debate” Conferencia pronunciada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, el 7 de febrero de 2005.

Por eso, si bien es cierto que en el vertiginoso mundo de las comunicaciones, alumnos y docentes pueden tener acceso a cualquier tipo y calidad de información, el desempeño didáctico de los docentes de los diferentes niveles no puede diluirse en la rutina, restringiendo su protagonismo justificadamente en nombre de metodologías activas, y limitándose, por ejemplo, a escuchar interminables exposiciones de los alumnos. Por eso, cuando se prioriza un modelo de enseñanza que supuestamente traslada el protagonismo a los estudiantes, en el fondo, el papel de facilitador del docente resquebraja su propia imagen.

Asimismo, de forma lamentable, en el proceso de enseñanza – aprendizaje existe el carácter repetitivo que se convierte en un círculo vicioso: el profesor enseña como a él le enseñaron y generalmente no cuenta con una adecuada preparación didáctica, y sus clases conservan todavía el viejo paradigma de la enseñanza monopolizando autoritaria e insuficientemente la transmisión de conocimientos.

2.2.4.3. Satisfacción con el desempeño académico

Domínguez Barrera (2010) define la eficiencia del docente como un conjunto de habilidades demostradas en el aula a través del dominio del tema y competencias inherentes para la enseñanza, propiciando un clima favorable en la construcción de conocimientos así como la calificación elevada que reciben por parte de los alumnos.

Para De la Torre, Saturnino y Violant, Verónica (2003), citado por Charry (2008: 45), entre las connotaciones del docente como profesional, el primer lugar está referido a la posesión del conocimiento académico con un nivel satisfactorio. Es lo que se le pediría a cualquier profesional al que se le compra un servicio. Que conozca aquello que nos vende, que posea el dominio o conocimiento suficiente sobre la materia. En ese sentido, un docente ha de estar no solo informado, sino formado en el contenido que imparte, y conocer la epistemología de dicho contenido.

Castilla Rosa Pérez, citado por Quispe Andia, sentencia “es inconcebible que un académico, un intelectual, un hombre culto no sea capaz de exponer sus ideas en forma coherente y sistemática” (QUISPE, 2004: 80). La posesión de un conocimiento con un nivel satisfactorio implica conocer el producto que es ofrecido, léase nivel de conocimiento. Sobre todo en el terreno educativo, la forma (o didáctica) implica conocer el fundamento epistemológico del contenido, seleccionarlo, secuenciarlo, estructurarlo y proponerlo de acuerdo a la madurez de los sujetos con quienes el docente interactúa.

Un alumno satisfecho con la institución donde estudia en el fondo ratifica la calidad de la misma. Es decir, hablamos de satisfacción académica cuando el desempeño docente cubre la expectativa de los estudiantes y existe coherencia entre el plan de estudios propuesto por la institución y el perfil de egresado que pretende. Lo cual lamentablemente no siempre se cumple:

Sucede que los actores del sistema (sobre todo los docentes y los pedagogos) abandonan sus formas pre modernas y primitivamente modernas de proceder, inmediatamente son fagocitados por las prácticas de otros sistemas del entorno que ya operan en sintonía con las categorías y las tecnologías de la modernidad (léase medios de comunicación masivos y nuevas tecnologías de información y comunicación) (DALLERA, 2010: 14).

GLOSARIO DE TÉRMINOS

1. **DESEMPEÑO DIDÁCTICO.** Conjunto de acciones que realiza el docente con el fin de presentar de forma clara y ordenada los conocimientos de un determinado tema a los estudiantes. Incluye para este fin estrategias contextualizadas y el acompañamiento pertinente de métodos, técnicas e instrumentos siempre en función de las necesidades de los estudiantes.
2. **DESEMPEÑO ACADÉMICO.** Evidencia concreta del dominio de los fundamentos teóricos concernientes a una disciplina científica. Implica además un conocimiento amplio y actualizado en el marco globalizante de la información.
3. **DOCENCIA.** Proceso de reproducción cultural orientado a la formación y desarrollo de las personas que participan en él y por lo cual reciben una acreditación social válida en la cultura en la cual se desenvuelve.
4. **EDUCACIÓN.** Proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que contribuye a la formación integral de las personas, al pleno desarrollo de sus potencialidades, a la creación de la cultura, y al desarrollo de la familia y de la comunidad nacional, latinoamericana y mundial.
5. **ESTRATEGIA DIDÁCTICA.** Conjunto de acciones planificadas por el docente, involucra la aplicación de métodos, técnicas y el uso de materiales, que son empleados de manera flexible y adaptativa con el fin de propiciar experiencias de aprendizajes significativos en los estudiantes.
6. **PROGRAMA DE COMPLEMENTACIÓN PEDAGOGÍA.** Espacio de formación pedagógica dirigido a profesionales de diversas carreras quienes se dedican o desean dedicarse a la labor docente.
7. **SATISFACCIÓN DEL ESTUDIANTE.** Coincidencia entre las expectativas del estudiante con la realidad concreta en que se desenvuelve como tal. Está íntimamente ligado con lo que se quiere, se espera, o se desea.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo y diseño de la investigación

3.1.1. Tipo de investigación

Mejía Mejía, Elías²⁹ propone una exhaustiva tipificación de las investigaciones, a la que la nuestra se ajusta de la siguiente manera:

1. Según el tipo de conocimientos previos usados en la investigación:
Es un trabajo científico
2. Según la naturaleza del objeto de estudio:
Es un trabajo de tipo factual o empírico.
3. Según el tipo de pregunta planteada en el problema:
Es una investigación teórica básica, descriptiva causal
4. Según el método de contrastación de las hipótesis:
Es una investigación descriptiva explicativa correlacional
5. Según el método de estudio de las variables:
Es una investigación cuantitativa
6. Según el número de variables:
Es una investigación bivariada.
7. Según el ambiente en que se realizan:
Es una investigación de campo
8. Según el tipo de datos que producen:
Es una investigación secundaria

²⁹ Doctor en Educación por la UNMSM. Ha publicado recientemente un libro abocado a la investigación científica *Metodología de la investigación científica*. Actualmente dicta cátedra afines a la investigación como Tesis III en el doctorado de la facultad de Educación de la UNMSM.

9. Según el enfoque prioritario dominante:

Es una investigación teórica o especulativa

10. Según la profundidad con que se trata el tema:

Es una investigación de estudios previos, estudios piloto, estudios exploratorios o *survey*.

11. Según el diseño y tiempo de la aplicación de la variable:

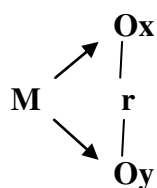
Es un diseño no experimental y tipo sincrónico.

Por otro lado, de acuerdo con Sánchez Segundo³⁰, es de tipo básico, diseño no experimental, de corte transeccional y nivel de contraste de hipótesis descriptivo correlacional.

3.1.2. Diseño de investigación

La presente investigación asume el diseño correlacional en tanto establece la relación entre dos variables: desempeño didáctico y académico del docente (variable X) y la satisfacción del estudiante (variable Y). Es no experimental transeccional, pues el estudio describe las variables y el grado de interrelación en un momento determinado. “[Estos] estudios correlacionales miden el grado de asociación entre dos o más variables (cuantifican relaciones). Es decir, miden cada variable presuntamente relacionada y, después, miden y analizan la correlación” (HERNANDEZ 2006:105).

Al esquematizar este tipo de investigación se obtiene el siguiente diagrama:



Donde:

M = muestra de la investigación

Ox = observación de la variable X

Oy = observación de la variable Y

r = nivel de relación entre ambas variables

³⁰ SANCHEZ SEGUNDO 2010. Metodología, UNMSM, Lima –Perú.

3.2. Operacionalización de variables

Tipo de variable	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores	Índice	Alternativas	Ítem
Variable independiente X Desempeño didáctico y académico del docente	Conjunto de acciones para lograr eficiencia en el aprendizaje.	Desempeño didáctico	<ul style="list-style-type: none"> - Empleo adecuado de estrategias - Las actividades generan expectativas - La evaluación refuerza el aprendizaje 	1	Muy bajo Bajo Medio Alto Muy alto	11- 20
	Profundidad teórica sobre una disciplina o área del conocimiento.	Desempeño académico	<ul style="list-style-type: none"> - Manejo de fundamentos teóricos - Pertinencia de contenidos teóricos - Los contenidos propician el desarrollo personal 	2 3 4 5		1-10
Variable dependiente Y Satisfacción de los estudiantes	Se concibe como aquella respuesta del estudiante frente a un conjunto de servicios que tienen como fin último producir un aprendizaje real, significativo y contextualizado.	Planificación docente	<ul style="list-style-type: none"> - Explicación de la metodología - Dosificación del tiempo - Elaboración de materiales didácticos 	1 2 3 4 5	Muy bajo Bajo Medio Alto Muy alto	1-6
		Clases con predominancia procedimental	<ul style="list-style-type: none"> - Pertinencia de materiales didácticos - Pertinencia de instrumentos de evaluación - Funcionalidad de estrategias 			7-10
		Nivel de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Coherencia entre discurso y quehacer docente - Satisfacción con los nuevos aprendizajes - Influencia del programa en su formación 			11-20

3.3. Estrategias para la prueba de hipótesis

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos previstos han sido sometidos a una evaluación previa de depuración, crítica y consolidación. Luego se codificó cada uno de los instrumentos para procesarlos mediante el programa estadístico SPSS 21.0 (paquete estadístico para las Ciencias Sociales), Excel y Word 2010.

3.4. Población y muestra

La relación entre muestra y población es inversamente proporcional, mientras más pequeña es la población más grande debe ser la muestra para efectos de representatividad. Por ello, debido al número pequeño de nuestra población, optamos por que la muestra sea el total de estudiantes con asistencia regular en la modalidad presencial en el Programa de Complementación Pedagógica de la facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos durante el semestre 2013 – II.

En ese sentido, la población referencial del presente estudio está conformada por 60 estudiantes cuya distribución ilustramos en los siguientes cuadros:

Cuadro N° 1: Descripción de la muestra estudiada en función al ciclo

CICLO	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
II	23	38,3	38,3
III	15	25,0	63,3
IV	22	36,7	100,0
Total	60	100,0	

Cuadro N° 2: Muestra en función al tipo de universidad de procedencia

Universidad de procedencia	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nacional	42	70,0	70,0
Particular	14	23,3	93,3
No especificado	4	6,7	100,0
Total	60	100,0	

* Ver detalle de carreras en ANEXOS

Cuadro N° 3: Muestra en cuanto a si proceden o no de la UNMSM

Estudió en la UNMSM	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Otros	32	53,3	53,3
UNMSM	24	40,0	93,3
No especificado	4	6,7	100,0
Total	60	100,0	

* Ver detalle de universidad de procedencia en ANEXOS

3.5. Instrumento de recolección de datos

Los datos han sido obtenidos mediante la aplicación de un conjunto de pruebas adaptadas por el autor de la presente investigación:

- Instrumento de recolección de datos para determinar el grado de aceptación por el aprendizaje en los alumnos de la facultad de Ingeniería Electrónica y Mecatrónica de la Universidad Tecnológica del Perú, validado y aplicado por la magíster Hideth Fuentes Murillo.
- Instrumento de recolección de datos para determinar la satisfacción de los estudiantes del programa de doctorado en educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, validado y aplicado por la doctora Angela María Reymer Morales.

En ambos casos los instrumentos han sido validados por juicio de expertos y el coeficiente Alfa de Cronbach

3.5.1. Escala de medición

1 = muy bajo

2 = bajo

3 = medio

4 = alto

5 = muy alto

3.6. Descripción del proceso de prueba de hipótesis

Los resultados de la investigación son contrastados con las hipótesis aplicando el coeficiente de correlación de Spearman (r), la misma que determina la existencia de una relación positiva, estadísticamente significativa entre la variable X: desempeño didáctico y académico y la variable Y: grado de satisfacción de los estudiantes.

Para que la relación sea significativa ha de estar en un nivel de 1% de significancia y 99% de intervalo de confiabilidad.

3.7. Procesamiento de datos

El procesamiento de los datos se ha realizado mediante el paquete estadístico SPSS versión 21.0 que facilita la lectura e interpretación de la media aritmética y desviación estándar y las gráficas de control estadístico. En todas las pruebas estadísticas el nivel de significancia se realiza con el Valor p Teórico = 0.05.

CAPÍTULO IV

PRUEBA DE CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS

4.1. Presentación, análisis e interpretación de los datos

Los resultados obtenidos se tabularon mediante el software SPSS (“Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales”) versión 21, con el que se establece la relación entre desempeño didáctico y académico del docente con el grado de satisfacción de los estudiantes del Programa de Complementación Pedagógica de la Facultad de Educación de la UNMSM en el semestre 2013 – II.

Prueba piloto

Con el fin de determinar la confiabilidad del instrumento aplicamos una prueba piloto a un grupo de nueve estudiantes del programa de Bachillerato de la Facultad de Educación de la UNMSM. Los resultados arrojaron lo siguiente:

Resumen del procesamiento de los casos.

		N	%
Casos	Válidos	9	100
	Excluidos		
	(a)	0	,0
Total		9	100,0

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
, 786	40

4.1.1. Confiabilidad de los instrumentos

El método de consistencia interna basado en el alfa de Cronbach permite estimar la fiabilidad de un instrumento de medida a través de un conjunto de ítems que se espera que midan el mismo constructo o dimensión teórica. La validez de un instrumento se refiere al grado en que el instrumento mide aquello que pretende medir. Y la fiabilidad de la consistencia interna del instrumento se puede estimar con el alfa de Cronbach. La medida de la fiabilidad mediante el alfa de Cronbach asume que los ítems (medidos en escala tipo Likert) miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados.

Para nuestro análisis hemos procesado el coeficiente por cada variable y dimensión a través del aplicativo IBM SPSS Statistics 21 obteniendo los siguientes resultados:

VARIABLES	Alfa de Cronbach
DESEMPEÑO DIDÁCTICO Y ACADÉMICO	0,976
SATISFACCIÓN DEL ESTUDIANTE	0,974

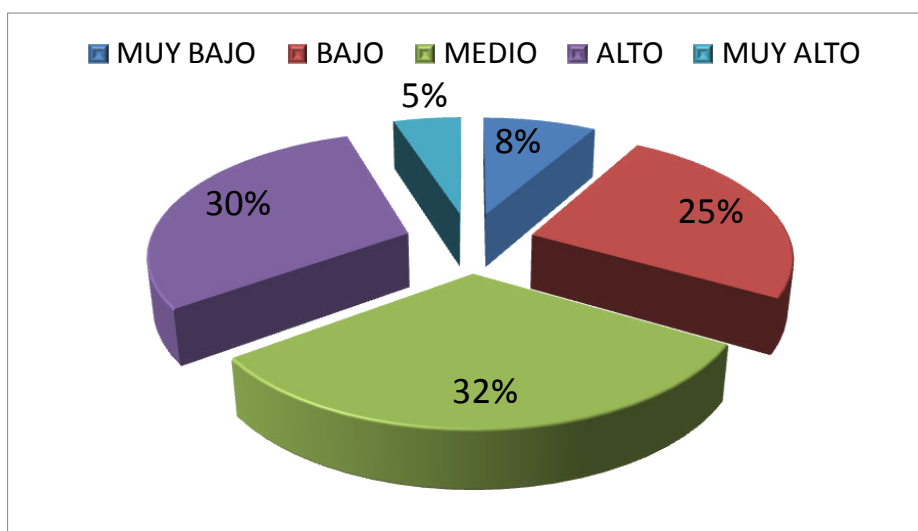
DIMENSIONES	Alfa de Cronbach
Desempeño académico	0,961
Desempeño didáctico	0,960
Satisfacción con la planificación docente	0,907
Satisfacción por clases con predominancia procedimental	0,888
Satisfacción con el nivel de aprendizaje	0,968

1.3. Análisis descriptivo de la variable X: DESEMPEÑO DIDÁCTICO Y ACADÉMICO

TABLA N° 1 – DESEMPEÑO DIDÁCTICO

ÍTEMS	ESCALA										TOTAL	
	Muy bajo		Bajo		Medio		Alto		Muy alto			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
11. El docente, durante las sesiones de enseñanza – aprendizaje, emplea estrategias para identificar los intereses de los estudiantes.	7	12%	17	28%	20	33%	13	22%	3	5%	60	100%
12. El docente utiliza diversas estrategias para facilitar el aprendizaje de los estudiantes: resolución de problemas, estudio de casos, discusión guiada, análisis – discusión de documentos/ videos/ imágenes/ trabajo de campo, etc.	6	10%	15	25%	22	37%	14	23%	3	5%	60	100%
13. Las estrategias utilizadas durante las sesiones de enseñanza – aprendizaje promueven la participación activa de los estudiantes en la construcción de sus aprendizajes.	2	3%	12	20%	23	38%	19	32%	4	7%	60	100%
14. Las estrategias utilizadas durante las sesiones de enseñanza – aprendizaje promueven la reflexión crítica de los estudiantes.	3	5%	8	13%	22	37%	23	38%	4	7%	60	100%
15. El docente plantea actividades que generan nuevas expectativas en los estudiantes.	5	8%	16	27%	18	30%	18	30%	3	5%	60	100%
16. El docente explica la utilidad de los nuevos aprendizajes pedagógicos	3	5%	13	22%	17	28%	24	40%	3	5%	60	100%
17. El docente plantea actividades que se adecúan a los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes (activo, teórico, pragmático y reflexivo)	4	7%	19	32%	15	25%	21	35%	1	2%	60	100%
18. El método, técnicas y procedimientos de evaluación utilizados posibilitan una valoración objetiva del aprendizaje de los estudiantes.	4	7%	10	17%	31	52%	12	20%	3	5%	60	100%
19. El docente utiliza los resultados de evaluación para retroalimentar a los estudiantes sobre su desempeño	7	12%	19	32%	16	27%	17	28%	1	2%	60	100%
20. El docente utiliza los resultados de evaluación para hacer los ajustes pertinentes en las sesiones de enseñanza-aprendizaje/ asignatura	9	15%	21	35%	12	20%	17	28%	1	2%	60	100%
MEDIA ARITMÉTICA	5	8%	15	25%	19	32%	18	30%	3	5%	60	100%

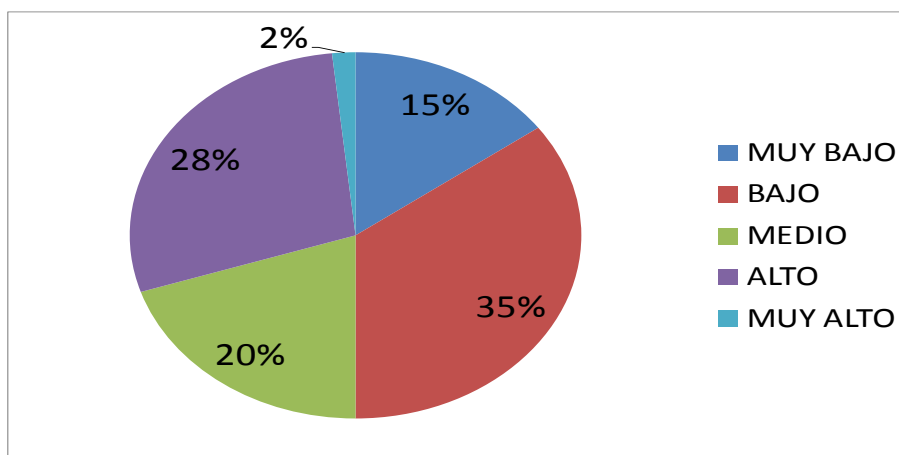
GRÁFICO N° 1 – DESEMPEÑO DIDÁCTICO



Se observa del gráfico que el mayor porcentaje de los encuestados (aprox. 32%) considera a un nivel medio el desempeño didáctico de los docentes en el Programa de Complementación Pedagógica de la UNMSM, 2013 – II. Además, aproximadamente un 35% considera que los niveles son altos y muy altos. Así mismo, hay un gran porcentaje de estudiantes (aprox. 32%) que considera niveles menores a medio en cuanto al desempeño didáctico de los docentes.

Los resultados observados demuestran que los estudiantes en su mayoría, (aprox. 65% considerando los niveles medio, bajo y muy bajo) perciben que los docentes no están desempeñándose al mejor nivel. Es decir, según la percepción de los estudiantes de segundo, tercer y cuarto ciclo del Programa de Complementación Pedagógica de la Facultad de Educación de la UNMSM en el semestre académico 2013 –II, los docentes no están aplicando estrategias para identificar los intereses de los estudiantes, ni promueven la participación activa de los estudiantes, tampoco se promueve la reflexión crítica de los estudiantes, no utilizan los resultados de la evaluación para retroalimentar el aprendizaje de los estudiantes, etc.

GRÁFICO N° 2 – DESEMPEÑO DIDÁCTICO: EL DOCENTE UTILIZA LOS RESULTADOS DE EVALUACIÓN PARA HACER LOS AJUSTES PERTINENTES EN LAS SESIONES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE/ ASIGNATURA



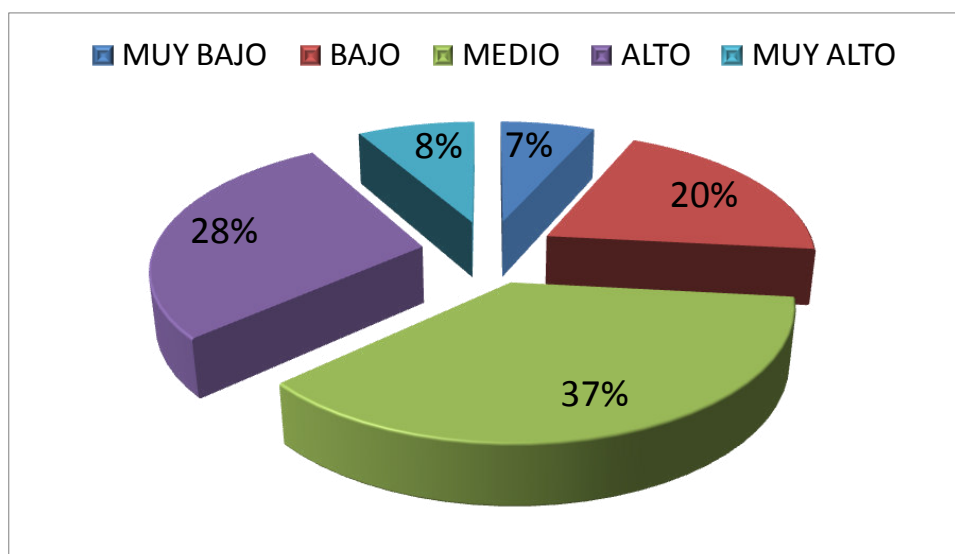
Dentro de los aspectos que más inconformidad demuestran los estudiantes en relación al desempeño didáctico de los docentes está el no emplear estrategias para identificar los intereses de los estudiantes durante las sesiones de enseñanza – aprendizaje (aprox. 40% en los niveles bajo y muy bajo); también, el no utilizar los resultados de evaluación para retroalimentar a los estudiantes sobre su desempeño (aprox. 44% en los niveles bajo y muy bajo). A su vez, uno de los aspectos donde se mostró mayor disconformidad fue el no utilizar los resultados de evaluación para hacer los ajustes pertinentes en las sesiones de enseñanza-aprendizaje/ asignatura (aprox. 50% en los niveles bajo y muy bajo).

Los resultados observados demuestran que los estudiantes en su mayoría, así como en el desempeño académico, (aprox. 65% considerando los niveles medio, bajo y muy bajo) perciben que los docentes no están desempeñándose, en el aspecto didáctico, al mejor nivel. Es decir, los docentes no están empleando, durante las sesiones de enseñanza – aprendizaje, estrategias para identificar los intereses de los estudiantes, no se está utilizando diversas estrategias para facilitar el aprendizaje de los estudiantes: resolución de problemas, estudio de casos, discusión guiada, análisis – discusión de documentos/ videos/ imágenes/ trabajo de campo, etc.

TABLA N° 2 – DESEMPEÑO ACADÉMICO

ÍTEMS	ESCALA										TOTAL	
	Muy bajo		Bajo		Medio		Alto		Muy alto			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. El docente demuestra que conoce con suficiencia los fundamentos teóricos y tecnológicos de la asignatura que imparte.	7	12%	8	13%	16	27%	23	38%	6	10%	60	100%
2. El docente demuestra amplio bagaje cultural: conocimiento pedagógico, conocimiento de las disciplinas afines y conocimiento de la realidad sociocultural.	3	5%	9	15%	17	28%	23	38%	8	13%	60	100%
3. El docente domina los fundamentos teóricos y metodológicos de la asignatura que imparte	2	3%	10	17%	18	30%	25	42%	5	8%	60	100%
4. Los contenidos teóricos que se brinda se ajustan a contextos y situaciones de la realidad, (pertinente)	4	7%	10	17%	20	33%	21	35%	5	8%	60	100%
5. Los contenidos teóricos que se brinda corresponde a posiciones teórico – científicas y tecnológicas actuales, (pertinente)	3	5%	8	13%	24	40%	19	32%	6	10%	60	100%
6. Los contenidos teóricos que se brinda propician el desarrollo personal, profesional y social de los estudiantes, (relevante)	2	3%	10	17%	26	43%	14	23%	8	13%	60	100%
7. El docente plantea acciones relacionadas con la actividad laboral que desempeñan los estudiantes	4	7%	18	30%	23	38%	11	18%	4	7%	60	100%
8. El docente plantea acciones que promueven el desarrollo de habilidades para la recolección, selección y procesamiento de la información	2	3%	19	32%	26	43%	9	15%	4	7%	60	100%
9. El docente plantea acciones que promueven observar, analizar, sintetizar y evaluar	5	8%	13	22%	23	38%	15	25%	4	7%	60	100%
10. El docente plantea acciones que promueven el desarrollo de la capacidad creativa e innovadora.	5	8%	15	25%	22	37%	14	23%	4	7%	60	100%
MEDIA ARITMÉTICA	4	7%	12	20%	22	37%	17	28%	5	8%	60	100%

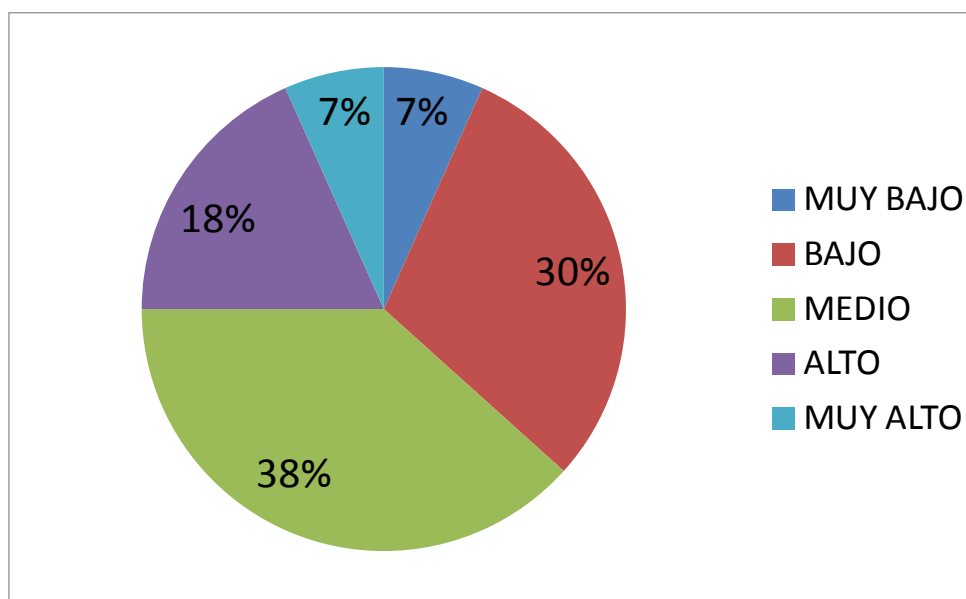
GRÁFICO N° 3 – DESEMPEÑO ACADÉMICO



Se observa en el gráfico que el mayor porcentaje de los encuestados (aprox. 37%) considera a un nivel medio el desempeño académico de los docentes del Programa de Complementación Pedagógica de la UNMSM, 2013 – II. Además, aproximadamente un 36% considera que los niveles son altos y muy altos. Así mismo, hay un gran porcentaje de estudiantes (aprox. 27%) que considera niveles menores a medio en cuanto al desempeño académico de los docentes.

Los resultados observados demuestran también que los estudiantes en su mayoría (aprox. 64% considerando los niveles medio, bajo y muy bajo) perciben que los docentes no están desempeñándose, en el aspecto académico, al mejor nivel. Es decir, los docentes no están demostrando que conocen con suficiencia los fundamentos teóricos y tecnológicos de la asignatura que imparten, no demuestran alto bagaje cultural, etc.

GRÁFICO N° 4 – DESEMPEÑO ACADÉMICO: EL DOCENTE PLANTEA ACCIONES RELACIONADAS CON LA ACTIVIDAD LABORAL DE LOS ESTUDIANTES.



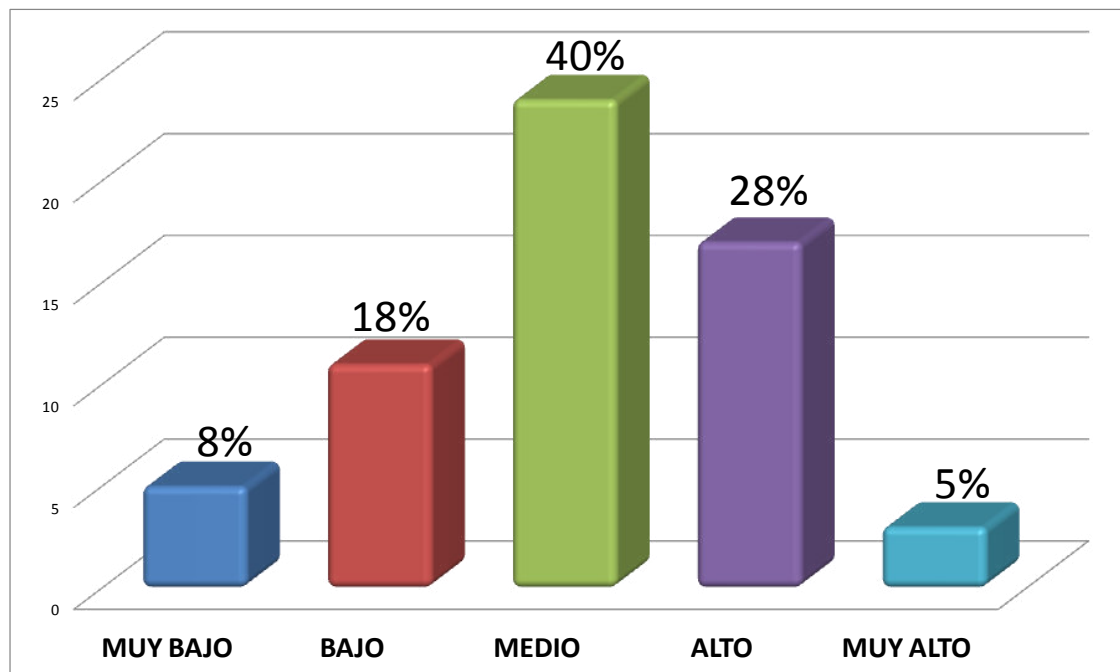
Cabe destacar que uno de los aspectos en que más inconformidad demuestran los estudiantes sobre el desempeño académico de los docentes es el no plantear acciones relacionadas con la actividad laboral que desempeñan los estudiantes (aprox. 37% en los niveles bajo y muy bajo); también, el no plantear acciones que promuevan el desarrollo de habilidades para la recolección, selección y procesamiento de la información (aprox. 35% con niveles bajos y muy bajos).

1.4. Análisis descriptivo de la variable Y: SATISFACCIÓN DEL ESTUDIANTE

TABLA N° 3 – SATISFACCIÓN CON LA PLANIFICACIÓN DOCENTE

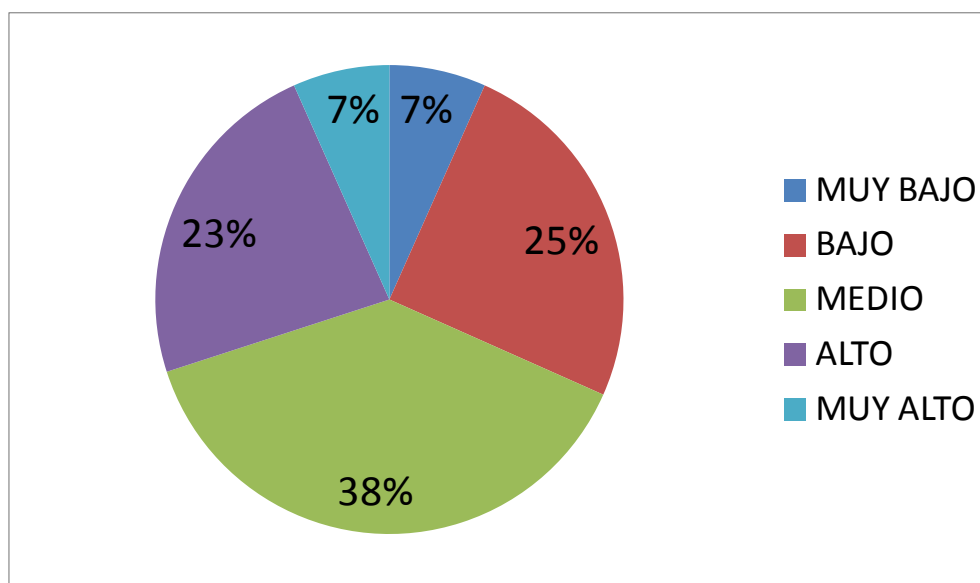
ÍTEMS	ESCALA										TOTAL	
	MUY BAJO		BAJO		MEDIO		ALTO		MUY ALTO			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. El docente explicita los aprendizajes esperados en los estudiantes con sus respectivos indicadores de logro.	4	7%	15	25%	23	38%	14	23%	4	7%	60	100%
2. El docente presenta y explica la metodología de enseñanza.	3	5%	7	12%	25	42%	22	37%	3	5%	60	100%
3. El docente presenta y explica el método, técnica y procedimientos de evaluación.	3	5%	12	20%	26	43%	15	25%	4	7%	60	100%
4. Las sesiones de enseñanza – aprendizaje guardan relación con lo previsto en el sílabo (contenidos, metodología, evaluación)	4	7%	9	15%	26	43%	18	30%	3	5%	60	100%
5. Las sesiones de enseñanza – aprendizaje tienen una adecuada dosificación de tiempo, permitiendo lograr el objetivo previsto.	2	3%	15	25%	24	40%	17	28%	2	3%	60	100%
6. El docente elabora materiales didácticos para las sesiones de enseñanza – aprendizaje.	11	18%	7	12%	23	38%	16	27%	3	5%	60	100%
MEDIA ARITMÉTICA	5	8%	11	18%	24	40%	17	28%	3	5%	60	100%

GRÁFICO N° 5 – SATISFACCIÓN CON LA PLANIFICACIÓN DOCENTE



Se observa en el gráfico que el mayor porcentaje de los encuestados (aprox. 40%) se considera satisfecho a un nivel medio con la planificación docente en el Programa de Complementación Pedagógica de la UNMSM, 2013 – II. Además, aproximadamente un 32% considera que los niveles son altos y muy altos. Así mismo, hay un gran porcentaje de estudiantes (aprox. 26%) que considera niveles menores a medio en cuanto a la satisfacción con la planificación docente.

GRÁFICO N° 6 – SATISFACCIÓN CON LA PLANIFICACIÓN DOCENTE: EL DOCENTE EXPLICITA LOS APRENDIZAJES ESPERADOS EN LOS ESTUDIANTES CON SUS RESPECTIVOS INDICADORES DE LOGRO



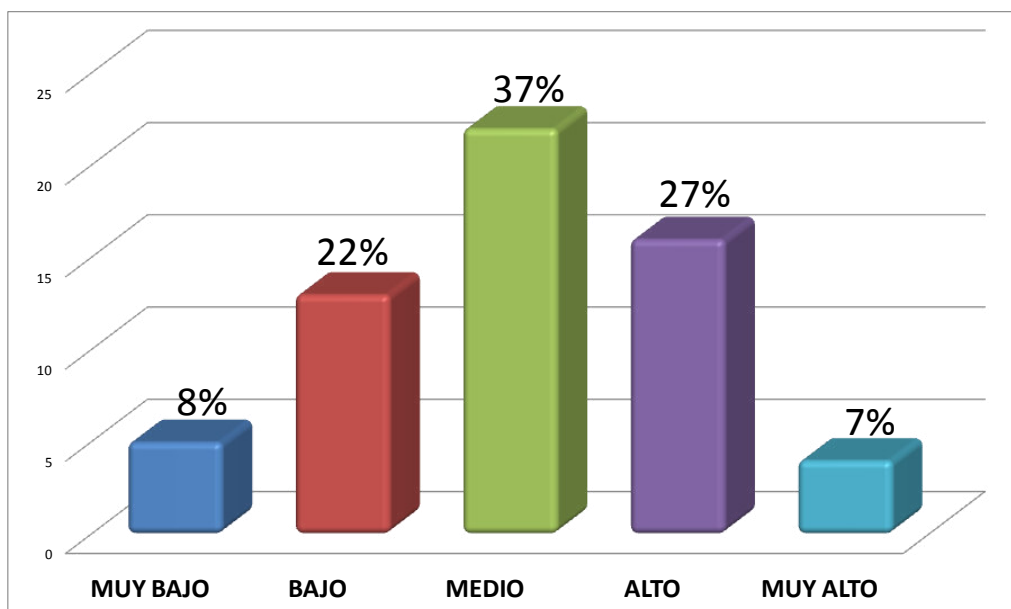
Destacar dentro de los aspectos que más insatisfacción demuestran los estudiantes con la planificación docente es el no elaborar materiales didácticos para las sesiones de enseñanza – aprendizaje (aprox. 30% en los niveles bajo y muy bajo); también, el no explicitar los aprendizajes esperados en los estudiantes con sus respectivos indicadores de logro (aprox. 32% en los niveles bajo y muy bajo).

Los resultados observados demuestran que los estudiantes en su gran mayoría, están no satisfechos con los aspectos de la planificación docente. Esto se ve reflejado en el 64% de los encuestados que eligieron los niveles medio, bajo y muy bajo.

**TABLA N° 4 – SATISFACCIÓN POR CLASES CON PREDOMINANCIA
PROCEDIMENTAL**

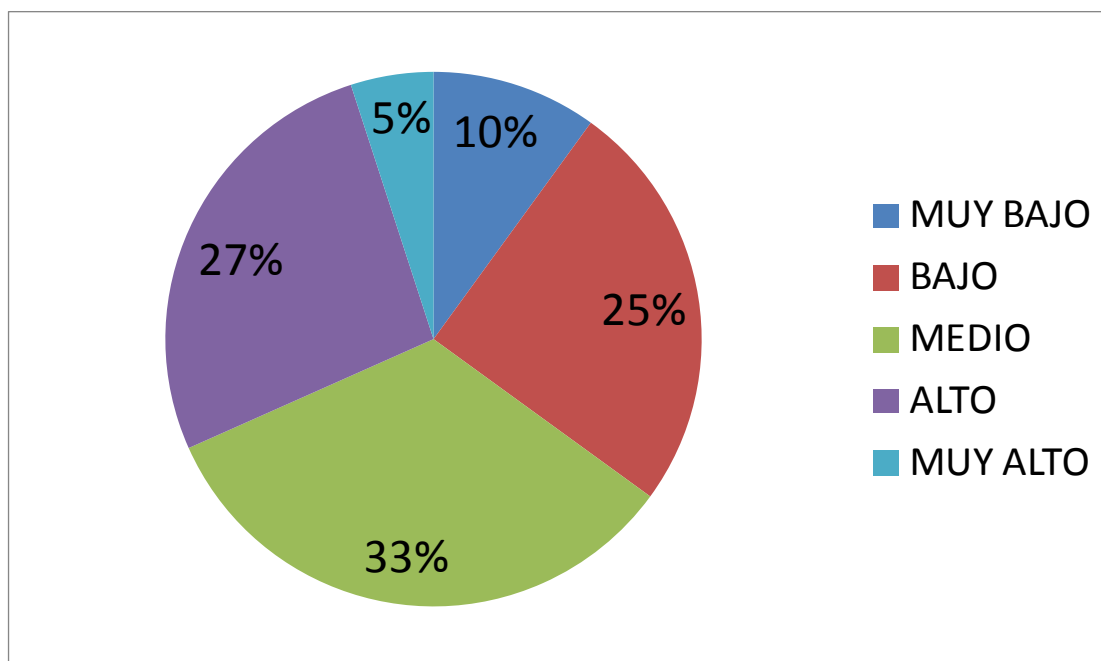
ÍTEMS	ESCALA										TOTAL	
	MUY BAJO		BAJO		MEDIO		ALTO		MUY ALTO			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
7. Los materiales didácticos utilizados guardan relación con el objetivo de la sesión de enseñanza – aprendizaje.	6	10%	13	22%	16	27%	22	37%	3	5%	60	100%
8. El docente diseña estrategias de evaluación centradas en los aprendizajes esperados de los	4	7%	15	25%	26	43%	10	17%	5	8%	60	100%
9. El docente elabora instrumentos de evaluación válidos y confiables de acuerdo a los aprendizajes esperados	5	8%	11	18%	25	42%	16	27%	3	5%	60	100%
10. El docente, durante las sesiones de enseñanza – aprendizaje, emplea estrategias para identificar los saberes previos de los estudiantes.	6	10%	15	25%	20	33%	16	27%	3	5%	60	100%
MEDIA ARITMÉTICA	5	8%	13	22%	22	37%	16	27%	4	7%	60	100%

GRÁFICO N° 7 – SATISFACCIÓN POR CLASES CON PREDOMINANCIA PROCEDIMENTAL



Se observa a partir del gráfico que el mayor porcentaje de los encuestados (aprox. 37%) se considera satisfecho a un nivel medio con las clases con predominancia procedimental en el Programa de Complementación Pedagógica de la UNMSM, 2013 – II. Además, aproximadamente un 34% considera que los niveles son altos y muy altos. Así mismo, hay un gran porcentaje de estudiantes (aprox. 30%) que considera niveles menores a medio en cuanto a la satisfacción de las clases con predominancia procedimental.

GRÁFICO N° 8 – SATISFACCIÓN POR CLASES CON PREDOMINANCIA PROCEDIMENTAL: EL DOCENTE, DURANTE LAS SESIONES DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE, EMPLEA ESTRATEGIAS PARA IDENTIFICAR LOS SABERES PREVIOS DE LOS ESTUDIANTES.



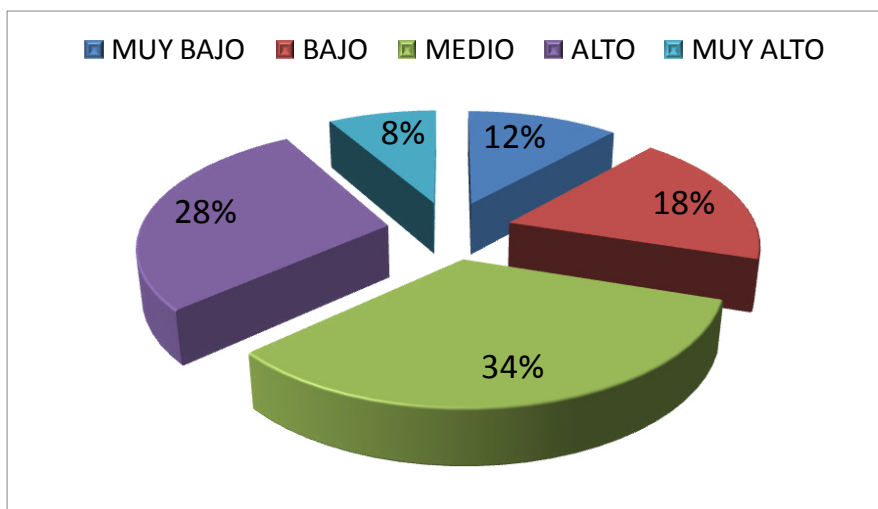
El aspecto en que más insatisfacción demuestran los estudiantes con las clases con predominancia procedimental es el no emplear durante las sesiones de enseñanza – aprendizaje, estrategias para identificar los saberes previos de los estudiantes (aprox. 35% en los niveles bajo y muy bajo).

Los resultados observados demuestran también que los estudiantes en su gran mayoría, están no satisfechos con los aspectos de las clases con predominancia procedimental. Esto se ve reflejado en el 68% de los encuestados que eligieron los niveles medio, bajo y muy bajo.

TABLA N° 5 –SATISFACCIÓN CON EL NIVEL DE APRENDIZAJE

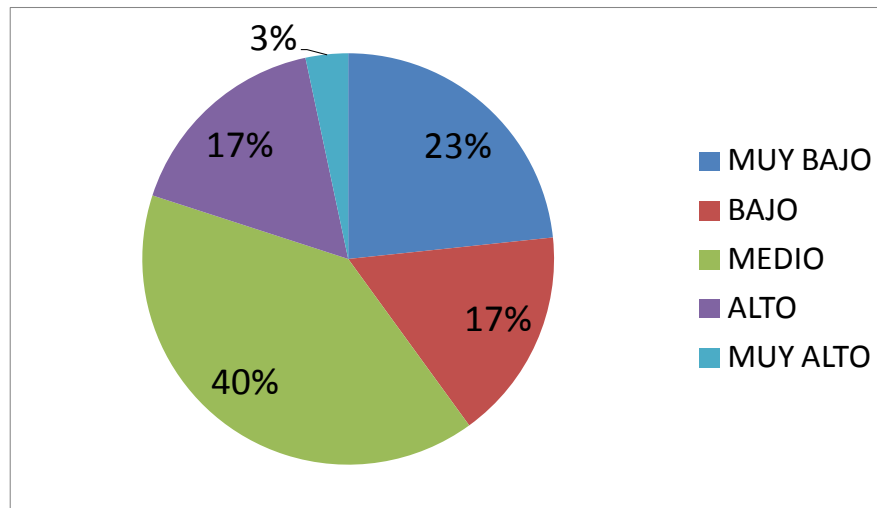
ÍTEMS	ESCALA										TOTAL	
	MUY BAJO		BAJO		MEDIO		ALTO		MUY ALTO			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
11. El aprendizaje pedagógico recibido complementa tus saberes de especialidad	5	8%	12	20%	22	37%	18	30%	3	5%	60	100%
12. Has mejorado significativamente en tu aprendizaje en las diversas áreas académico – pedagógicas	4	7%	8	13%	22	37%	21	35%	5	8%	60	100%
13. Estás conforme con la enseñanza que brinda el docente en cuanto a lo procedimental (aprender a hacer)	10	17%	10	17%	22	37%	14	23%	4	7%	60	100%
14. Crees que te estás formando para asumir con idoneidad la práctica docente	4	7%	13	22%	20	33%	16	27%	7	12%	60	100%
15. Estás conforme con la coherencia entre el discurso teórico del docente y su quehacer didáctico	10	17%	8	13%	18	30%	18	30%	6	10%	60	100%
16. Consideras que has mejorado en cuanto a tus actitudes y conductas para afrontar con éxito la práctica docente.	6	10%	8	13%	18	30%	20	33%	8	13%	60	100%
17. Considera adecuada la metodología que aplican los docentes en el programa de complementación pedagógica.	8	13%	16	27%	17	28%	14	23%	5	8%	60	100%
18. Crees que la metodología de tus profesores está influyendo en la mejora de tu formación como docente	6	10%	16	27%	15	25%	18	30%	5	8%	60	100%
19. El desempeño profesional del docente está contribuyendo a tu formación profesional	7	12%	8	13%	21	35%	18	30%	6	10%	60	100%
20. Estás satisfecho con el servicio que brinda la universidad en su conjunto	14	23%	10	17%	24	40%	10	17%	2	3%	60	100%
MEDIA ARITMÉTICA	7	12%	11	18%	20	33%	17	28%	5	8%	60	100%

GRÁFICO N° 9 –SATISFACCIÓN CON EL NIVEL DE APRENDIZAJE



Se observa a partir del gráfico que el mayor porcentaje de los encuestados (aprox. 34%) se considera satisfecho a un nivel medio con el nivel de aprendizaje obtenido en el programa de complementación pedagógica de la UNMSM, 2013 – II. Además, aproximadamente un 36% considera que los niveles son altos y muy altos. Así mismo, hay un gran porcentaje de estudiantes (aprox. 30%) que considera niveles menores a medio en cuanto a la satisfacción con el nivel de aprendizaje obtenido en el programa de complementación pedagógica de la UNMSM, 2013 – II.

**GRÁFICO N° 10 – SATISFACCIÓN CON EL NIVEL DE APRENDIZAJE:
ESTÁS SATISFECHO CON EL SERVICIO QUE BRINDA LA UNIVERSIDAD**



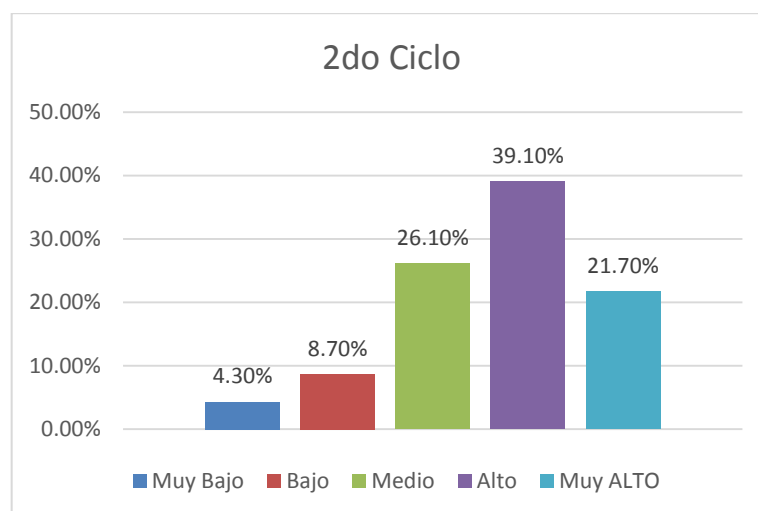
Podemos destacar que uno de los aspectos en que más insatisfacción demuestran los estudiantes con el nivel de aprendizaje obtenido es el no considerar adecuada la metodología que aplican los docentes en el programa de complementación pedagógica (aprox. 40% en los niveles bajo y muy bajo). También, muestran su insatisfacción con el servicio que brinda la universidad en su conjunto (aprox. 40% en los niveles bajo y muy bajo).

Los resultados observados demuestran que los estudiantes en su gran mayoría, están no satisfechos con el nivel de aprendizaje obtenido en el programa de complementación pedagógica de la UNMSM, 2013 – II. Esto se ve reflejado en el 64% de los encuestados que eligieron los niveles medio, bajo y muy bajo.

Cuadro N°4: Desempeño académico por ciclo de estudio

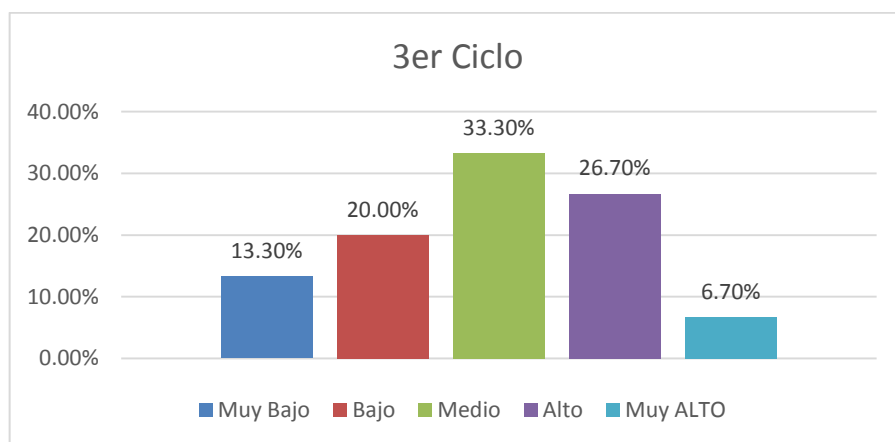
Ciclo	Muy Bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy ALTO
2	4.3%	8.7%	26.1%	39.1%	21.7%
3	13.3%	20.0%	33.3%	26.7%	6.7%
4	4.5%	31.8%	45.5%	18.2%	0.0%

Grafico N° 11: Desempeño académico de los docentes según alumnos del 2do ciclo



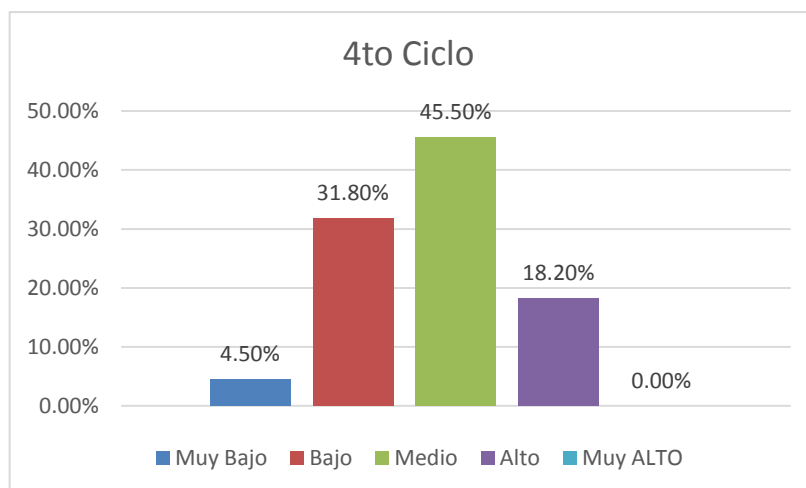
El 39.1% de los alumnos del 2do ciclo considera que el desempeño académico de los docentes es alto y solo un 4.3% de los alumnos del 2do ciclo consideran que el desempeño académico de los docentes es muy bajo.

Grafico N° 12: Desempeño académico de los docentes según alumnos del 3er ciclo



El 33.3% de alumnos del Programa de Complementación Pedagógica que se encuentran en el 3er ciclo consideran que el desempeño académico de los docentes es medio, mientras que solo un 6.7% considera que es muy bueno.

Grafico N° 13: Desempeño académico de los docentes según alumnos del 4to ciclo

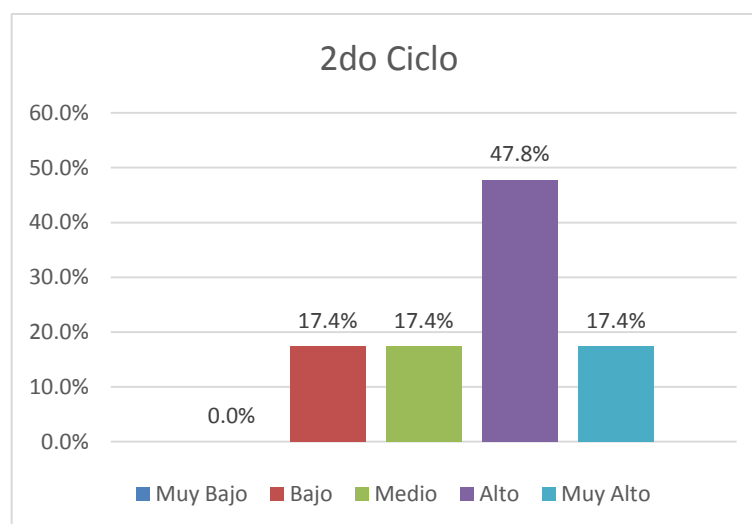


El 45.5% de alumnos del Programa de Complementación Pedagógica que se encuentran en el cuarto ciclo consideran que el desempeño académico de los docentes es medio, mientras que un 4.5% considera que es muy malo.

Cuadro N°5: Desempeño didáctico por ciclo de estudio

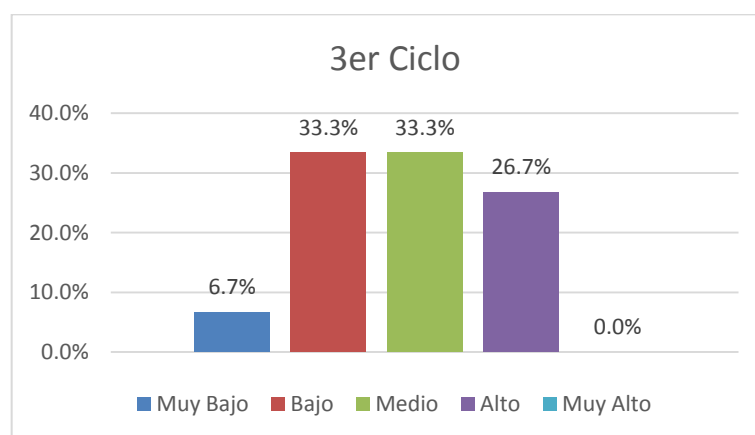
Ciclo	Muy Bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto
2	0.0%	17.4%	17.4%	47.8%	17.4%
3	6.7%	33.3%	33.3%	26.7%	0.0%
4	13.6%	36.4%	36.4%	13.6%	0.0%

Grafico N° 14: Desempeño didáctico de los docentes según alumnos del 2do ciclo



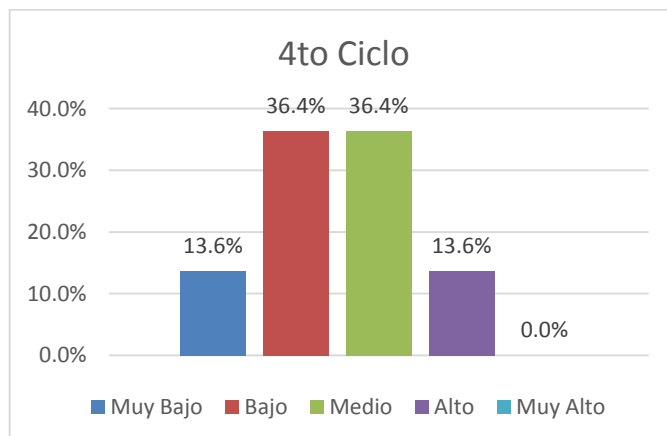
El 47.8% de los alumnos del 2do ciclo del programa de complementación pedagógica de UNMSM, 2013 - II considera que el desempeño didáctico de los docentes es alto y un 17.4% de los alumnos del 2do ciclo consideran que el desempeño académico de los docentes es muy alto.

Grafico N° 15: Desempeño didáctico de los docentes según alumnos del 3er ciclo



El 6.7% de alumnos del programa de complementación pedagógica de UNMSM, 2013 - II que se encuentran en el 3er ciclo considera que el desempeño didáctico de los docentes es muy bajo, mientras que solo un 33.3% considera que es bajo y en igual proporción consideran que es medio.

Grafico N° 16: Desempeño didáctico de los docentes según alumnos del 4to ciclo.



El 36.4% de alumnos del programa de complementación pedagógica de UNMSM, 2013 - II considera que se encuentra en el cuarto ciclo considera que el desempeño didáctico de los docentes es bajo y en igual proporción consideran que es medio, mientras que un 13.6% considera que es muy bajo y en igual proporción consideran que es alto

Observaciones:

- Respecto al cuadro N° 4 en los gráficos se puede apreciar que según los alumnos van avanzando de ciclo su opinión acerca del desempeño académico de los docentes es cada vez menor. El ciclo de los alumnos es inversamente proporcional al desempeño docente es decir que cuando los alumnos avanzan de ciclo el desempeño académico docente disminuye.

- Respecto al cuadro N° 5 en los gráficos se puede apreciar que según los alumnos van avanzando de ciclo su opinión acerca del desempeño didáctico de los docentes es cada vez menor. Al igual que en el cuadro anterior se puede observar que los alumnos del programa de complementación pedagógica de UNMSM, 2013 - II consideran que en los últimos ciclos el desempeño didáctico de los docentes es bajo.

4.2. Proceso de prueba de hipótesis

Aplicamos el coeficiente de correlación de SPEARMAN (r_s) que arroja una relación positiva, estadísticamente significativa entre X (desempeño didáctico y académico) e Y, (satisfacción de los estudiantes). Luego presentamos el análisis descriptivo de los resultados.

Hipótesis General:

Hipótesis Nula H_0

No existe relación entre el **desempeño didáctico y académico del docente** y el grado de **satisfacción de los alumnos** del programa de complementación pedagógica de la UNMSM, durante el periodo 2013 – II.

Hipótesis alterna H_a

Existe relación entre el **desempeño didáctico y académico del docente** y el grado de **satisfacción de los alumnos** del programa de complementación pedagógica de la UNMSM, durante el periodo 2013 – II.

Regla de decisión

Aceptaremos la Hipótesis Nula (H_0) si el Valor $p > 0.05$.

Aceptaremos la Hipótesis Alterna (H_a) si el Valor $p < 0.05$

Los datos de ambas variables de investigación obtenidos en el trabajo de campo han sido relacionados con el coeficiente de correlación de Spearman (r_s), cuyos resultados dan cuenta de lo siguiente:

TABLA N° 6 – COEFICIENTE DE CORRELACIÓN ENTRE VARIABLES (DESEMPEÑO DIDÁCTICO Y ACADÉMICO CON EL GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES)

Correlaciones				
			Desempeño Didáctico y Académico	Satisfacción del Estudiante
Rho de Spearman	Desempeño Didáctico y Académico	Coeficiente de correlación	1.000	.920
		Sig. (bilateral)	.	.000
		N	60	60
	Satisfacción del Estudiante	Coeficiente de correlación	.920	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.
		N	60	60

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

INTERPRETACIÓN

Se tiene una relación estadísticamente significativa de $r_s = 0.920$ entre el **desempeño didáctico y académico del docente** y el grado de **satisfacción de los estudiantes** del Programa de Complementación Pedagógica de la UNMSM, durante el periodo 2013 – II.

El valor obtenido, cercano a uno, indica una asociación fuerte y directa entre el **desempeño didáctico y académico del docente** y el grado de **satisfacción de los estudiantes**. Por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna en el sentido siguiente: “Existe relación entre el **desempeño didáctico y académico del docente** y el grado de **satisfacción de los estudiantes** del programa de complementación pedagógica de la UNMSM, durante el periodo 2013 – II”.

Hipótesis específicas:

Hipótesis específica 1

Ho: No Existe relación entre el **desempeño didáctico del docente universitario** y el grado de **satisfacción de los estudiantes** del programa de complementación pedagógica de la UNMSM durante el periodo 2013 – II.

H1: Existe relación entre el **desempeño didáctico del docente universitario** y el grado de **satisfacción de los estudiantes** del programa de complementación pedagógica de la UNMSM durante el periodo 2013 – II.

Los datos de ambas variables de investigación obtenidos en el trabajo de campo han sido relacionados con el coeficiente de correlación de Spearman (r_s), cuyos resultados dan cuenta de lo siguiente:

TABLA N° 7 – COEFICIENTE DE CORRELACIÓN ENTRE EL DESEMPEÑO DIDÁCTICO DEL DOCENTE Y EL GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Correlaciones				
			Desempeño Didáctico	Satisfacción del Estudiante
Rho de Spearman	Desempeño Didáctico	Coeficiente de correlación	1.000	.877
		Sig. (bilateral)	.	.000
		N	60	60
	Satisfacción del Estudiante	Coeficiente de correlación	.877	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.
		N	60	60

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

INTERPRETACIÓN

Se tiene una relación estadísticamente significativa de $r_s = 0.877$ entre el **desempeño didáctico del docente universitario** y el grado de **satisfacción de los estudiantes** del Programa de Complementación Pedagógica de la UNMSM, durante el periodo 2013 – II.

El valor obtenido, cercano a uno, indica una asociación fuerte y directa entre el **desempeño didáctico del docente universitario** y el grado de **satisfacción de los estudiantes**. Por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna en el sentido siguiente: “Existe relación entre el **desempeño didáctico del docente universitario** y el grado de **satisfacción de los estudiantes** del Programa de Complementación Pedagógica de la UNMSM, durante el periodo 2013 – II”.

Hipótesis específica 2

Ho: No Existe relación entre el **desempeño académico del docente universitario** y el grado de **satisfacción de los estudiantes** del Programa de Complementación Pedagógica de la UNMSM durante el periodo 2013 – II.

H1: Existe relación entre el **desempeño académico del docente universitario** y el grado de **satisfacción de los estudiantes** del Programa de Complementación Pedagógica de la UNMSM durante el periodo 2013 – II.

Los datos de ambas variables de investigación obtenidos en el trabajo de campo han sido relacionados con el coeficiente de correlación de Spearman (r_s), cuyos resultados dan cuenta de lo siguiente:

TABLA N° 8 – COEFICIENTE DE CORRELACIÓN ENTRE EL DESEMPEÑO ACADÉMICO DEL DOCENTE Y EL GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS ALUMNOS

Correlaciones				
			Desempeño Académico	Satisfacción del Estudiante
Rho de Spearman	Desempeño Académico	Coeficiente de correlación	1.000	.897
		Sig. (bilateral)	.	.000
		N	60	60
	Satisfacción del Estudiante	Coeficiente de correlación	.897	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.
		N	60	60

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

INTERPRETACIÓN

Se tiene una relación estadísticamente significativa de $r_s = 0.897$ entre el **desempeño académico del docente universitario** y el grado de **satisfacción de los estudiantes** del programa de complementación pedagógica de la UNMSM, durante el periodo 2013 – II

El valor obtenido, cercano a uno, indica una asociación fuerte y directa entre el **desempeño académico del docente universitario** y el grado de **satisfacción de los estudiantes**. Por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna en el sentido siguiente: “Existe relación entre el **desempeño académico del docente universitario** y el grado de **satisfacción de los estudiantes** del programa de complementación pedagógica de la UNMSM, durante el periodo 2013 – II”.

4.3. Discusión de los resultados

Luego de realizar la sistematización de los resultados por medio del SPSS y de los análisis Estadísticos de Correlación de Spearman, podemos establecer similitudes en lo que nos muestra la teoría científica y los propósitos de nuestra investigación que plantea la siguiente hipótesis: El desempeño didáctico y académico del docente se relacionan significativamente con el grado de satisfacción de los estudiantes del Programa de Complementación Pedagógica de la UNMSM durante el periodo 2013 – II.

Debido al número pequeño de nuestra población, optamos por que la muestra sea el total de estudiantes con asistencia regular en la modalidad presencial en el Programa de Complementación Pedagógica de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2013 – II; en ese sentido, la población referencial del presente estudio estuvo conformada por 60 estudiantes. Y finalmente, hemos podido establecer que existe una alta correlación entre el desempeño didáctico y académico del docente con el grado de satisfacción de los estudiantes.

4.4. Adopción de decisiones

En cuanto a nuestra hipótesis general, el valor obtenido, cercano a uno ($r_s = 0.920$), indica una asociación fuerte y directa entre el desempeño didáctico y académico del docente y el grado de satisfacción de los estudiantes. Por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna en el sentido siguiente: “Existe relación entre el desempeño didáctico y académico del docente y el grado de satisfacción de los estudiantes del Programa de Complementación Pedagógica de la UNMSM, durante el periodo 2013 – II”.

En cuanto a nuestra hipótesis específica 1, el valor obtenido, cercano a uno ($r_s = 0.877$), indica una asociación fuerte y directa entre el desempeño didáctico del docente universitario y el grado de satisfacción de los alumnos. Por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna en el sentido siguiente: “Existe relación entre el desempeño didáctico del docente universitario y el grado de

satisfacción de los estudiantes del Programa de Complementación Pedagógica de la UNMSM, durante el periodo 2013 – II”.

En cuanto a nuestra hipótesis específica 2, el valor obtenido, cercano a uno ($r_s = 0.897$), indica una asociación fuerte y directa entre el desempeño académico del docente universitario y el grado de satisfacción de los estudiantes. Por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna en el sentido siguiente: “Existe relación entre el desempeño académico del docente universitario y el grado de satisfacción de los estudiantes del programa de complementación pedagógica de la UNMSM, durante el periodo 2013 – II”.

CONCLUSIONES

- Se ha establecido la existencia de una relación estadísticamente significativa de $r_s = 0.920$ entre el desempeño didáctico y académico del docente y el grado de satisfacción de los estudiantes del Programa de Complementación Pedagógica de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos durante el periodo 2013 – II.
- Se tiene una relación estadísticamente significativa de $r_s = 0.877$ entre el desempeño didáctico del docente universitario y el grado de satisfacción de los estudiantes del Programa de Complementación Pedagógica de la UNMSM, durante el periodo 2013 – II. Y del mismo modo, una relación estadísticamente significativa de $r_s = 0.897$ entre el desempeño académico del docente universitario y el grado de satisfacción de los estudiantes del Programa de Complementación Pedagógica de la UNMSM, durante el periodo 2013 – II.
- El mayor porcentaje de los encuestados (aprox. 32%) considera a un nivel medio el desempeño didáctico de los docentes en el Programa de Complementación Pedagógica de la UNMSM, 2013 – II. Así mismo, otro porcentaje similar considera niveles menores a medio en cuanto al desempeño didáctico de los docentes. En efecto, los resultados estadísticos obtenidos demuestran que **los estudiantes en su mayoría, (aprox. 65% considerando los niveles medio, bajo y muy bajo) perciben que los docentes no están desempeñándose, en el aspecto didáctico, al mejor nivel.**
- El mayor porcentaje de los encuestados (aprox. 37%) considera a un nivel medio el desempeño académico de los docentes del Programa de Complementación Pedagógica de la UNMSM, 2013 – II. Así mismo, hay un gran porcentaje de estudiantes (aprox. 27%) que considera niveles menores a medio en cuanto al desempeño académico de los docentes. En efecto, los resultados observados nos muestran que **los estudiantes en su mayoría (aprox. 64% considerando los niveles medio, bajo y muy bajo) perciben que los docentes no están desempeñándose, en el aspecto académico, al mejor nivel.** Es decir, no están demostrando que conocen con suficiencia los fundamentos teóricos y tecnológicos de la asignatura que imparten, no demuestran alto bagaje cultural, etc.

RECOMENDACIONES

- Los resultados obtenidos en nuestra investigación tienen mucho que aportar en cómo se organiza y monitorea la labor docente en los claustros universitarios con el fin de que los estudiantes aborden sus aprendizajes de manera más satisfactoria; asimismo, a quienes formulan políticas educativas, esta investigación proporciona datos concretos acerca del desempeño docente y la satisfacción de sus principales involucrados, los estudiantes.
- Como se revela también que la satisfacción estudiantil frente al desempeño didáctico y académico de sus docentes disminuye conforme pasan de ciclo, se exhorta mayor cuidado y planificación administrativa y académica; porque, teniendo en cuenta el prestigio histórico acumulado de UNMSM, el Programa de Complementación Pedagógica constituye un foco valiosísimo en el que confluyen distintas disciplinas científico-socio-humanísticas albergando profesionales capitalinos como del interior del país.
- Si un profesional no docente requiere de estudios de **complementación pedagógica** para ejercer la docencia (en el marco de la legislación peruana), ¿no sería lógico pensar, así como ocurre en Finlandia o EE.UU, que un docente siguiera estudios de **complementación académica** para estar a la altura de la demanda de los estudiantes? En ese sentido, reafirmamos que los dominios fundamentales del desempeño docente debieran estar alineados: el *cómo* de la didáctica y el *qué* de la teoría. Finalmente, se recomienda estudiar –aunque la jerga pedagógica prefiere decir: monitorear, acompañar, etc. – el desempeño laboral de los egresados de las distintas promociones del Programa de Complementación Pedagógica de UNMSM a fin de dar cuenta, estadística en mano, si ellos pueden ser los *nuevos docentes* que reivindiquen la deteriorada imagen del magisterio nacional.

BIBLIOGRAFÍA

BRUNER, J. *Et al* (2011). Educación superior en Iberoamérica. Informe 2011. Santiago de Chile, Universia Editores,.

CASILLAS MARTÍN, Sonia. (2006). “Percepción de alumnos y profesores sobre el “buen” docente universitario” En revista española Papeles Salmantinos de Educación - N° 6, 2006.

CASERO MARTÍNEZ, Antonio. (2010). “Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado” en *Revista Española de Pedagogía*. Año LXVIII, Mayo – agosto 2010.

DALLERA, Osvaldo. (2010). Sociología del sistema educativo (o crítica de la Educación cínica)”. Buenos Aires. Editorial Biblos.

DE COSSIO DE VIVANCO, José Luis. (2007). *La historia del Perú que nunca nos contaron*. 2da edición. Lima, Gráfica Interamericana SAC,.

DELORS, Jacques. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana.

DIAZ BARRIGA, Frida. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2º Edición. Ed. Mac Graw Hill, Buenos Aires.

DOMINGUEZ GRANDA, Julio (2008) “Didáctica universitaria y la pedagogía de la información”. En UNIVERSIDAD. Asamblea Nacional de Rectores. Revista N° 17.

FULLAT, Otavi. (2010). *Pedagogía existencialista y postmoderna*. Madrid, Editorial Síntesis.

GONZALES, Carlos y otros (2011). “Relación entre la experiencia de aprendizaje de estudiantes universitarios y la docencia de sus profesores” En *Calidad en la Educación*. Una publicación del Consejo Nacional de Educación de Chile. N° 35, Diciembre 2011. pp. 21 – 49

GONZALO GALLARDO, Pablo Reyes. (2010). “Relación profesor – alumno en la universidad: arista fundamental para el aprendizaje” En *Calidad en la Educación*. Una publicación del Consejo Nacional de Educación de Chile. N° 32, Julio 2010. pp. 77 – 108.

GUY, Neave. (2001). *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona, Gedisa Editorial,.

HANNAN, Andrew y SILVER, Harold. (2005). *La innovación en la enseñanza superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*. Madrid, Narcea Ediciones.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. (2010). *Metodología de la investigación*. 5° edición Editorial McGraw – Hill, Interamericana.

HINOJOSA MORA, Marcela y Luis Fernando Reyes Terán. (2010). *Pensamiento crítico. Libro del maestro*. México, Trillas.

LOPEZ, Gladys y ARCINIEGAS, Esperanza. (2004). *Estudio, metacognición, lectura y construcción del conocimiento*. Universidad del Valle.

MASLOW, Abraham. (1970). *Motivación y personalidad*. Ediciones Sagitario. Barcelona.

MARGALEF, Leonor y Cristina Canabal. (2010). *Innovar en la enseñanza universitaria*. Madrid, Biblioteca Nueva.

MEJÍA MEJÍA, Elías. (2005). *Metodología de la investigación científica*. Lima, Centro de Producción Editorial de la UNMSM.

MENIN, Ovide. (2006). *Pedagogía y universidad: curriculum, didáctica y evaluación*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

MINEDU. (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Lima, Minedu.

MONEREO, Carles (coord). (2009). *Pisa como excusa. Repensar la educación para cambiar la enseñanza*. Barcelona, Editorial GRAÓ.

MONTENEGRO ALDANA, Ignacio Abdón. (2003). *Evaluación del desempeño docente. Fundamentos, modelos e instrumentos*. Bogotá, Cooperativa editorial Magisterio.

MURILLO CERNA, Oscar (1998). *La universidad y la investigación*. En: Investigación educacional, Revista del Instituto de Investigaciones Educativas de la UNMSM. Año 2, N° 03, Lima.

NADIRI, H. *Et al.* (2009). “Student’s perceptions of service quality in higher education En revista *Total Quality Management*, Vol. 20, N° 5, May 2009, pp 523 – 535

OPPENHEIMER, Andrés. (2005). *Cuentos chinos*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

PISCOYA HERMOZA, Luis. *El proceso de la investigación científica. Un caso y glosarios*. Lima, Fondo Editorial Universidad Inca Garcilaso de la Vega, 2007.

..... (2005). *Cuánto saben nuestros maestros*. Una entrada a los diez problemas cardinales de la educación peruana. Lima, Fondo Editorial UNMSM.

..... (2011). *¿A dónde nos llevan nuestras universidades?* Lima, Fondo Editorial Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

PRADO ARAGONÉS, Josefina. (2005). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid, Editorial la Muralla.

PUCP (2004). Formación Magisterial. Didáctica de la Educación Superior. Diploma de Segunda Especialidad. Lima.

SACRISTÁN, J. Gimeno. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Ediciones Morata.

SERNA, Humberto. (1984). “Formación pedagógica de profesores universitarios y Recursos para la docencia” en *Pedagogía universitaria en América Latina. Antecedentes y perspectivas*. Santiago de Chile, Alfabetap impresores.

SIERRA BRAVO, Restituto. (2005). Tesis doctorales y trabajos de investigación científica. Madrid, Thomson Editores Spain.

SOVERO ESPINOZA, Franklin. (2007). *Evaluación docente*. Lima, San Marcos.

TAFUR PORTILLA, Raúl. (1996). *La tesis universitaria. La tesis doctoral, la tesis de Maestría. El informe y la monografía*. Lima, Editorial Mantaro.

TESIS REVISADAS

ABENSUR DÍAZ, Salomón. *Factores socioeconómicos y personales relacionados con la deserción estudiantil en la Escuela de Negocios Internacionales de la Facultad de Ciencias Económicas y Negocios de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, 2002-2006*. Tesis para optar el grado de magister en Educación. UNMSM, Loreto, 2008.

ANGULO RAMOS, Javier. *Relación de la motivación y satisfacción con la profesión elegida con el rendimiento de los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM*. Tesis para optar el grado de magister en Educación. UNMSM, Lima, 2008.

AGURTO RAMIREZ, Dany Miguel. *Relación entre el método experimental y la formación científica y pedagógica de los futuros profesores de nivel básico. Caso: Universidades Nacionales Mayor de San Marcos y Federico Villarreal – 2005*. Tesis para optar el grado de magister en Educación. UNMSM, Lima, 2010.

AVILA ZAVALETA, Wilson A. *Propuesta docente, interacción pedagógica, satisfacción de necesidades y reflexión sobre la práctica; FCEH-UNAP, 2009*. Tesis para optar el grado de doctor en Educación. UNMSM, Iquitos, 2010.

BARBOZA MORANTE, Guillermo (2004). *Influencia del nivel de formación académica y de la metodología del docente en el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. Tesis para optar el grado de magister en Educación. UNMSM, Lima, 2010.

BARRIGA HERNÁNDEZ, Carlos. *Acerca del carácter científico de la pedagogía*. Tesis para optar el grado de doctor en Educación. UNMSM, Lima, 2010.

CHARRY AYSANO, Juan. *Relación entre el desempeño didáctico del docente y la capacitación del egresado para elaborar la tesis de grado en la maestría de educación de la universidad nacional mayor de san marcos*. Tesis presentada para optar el grado académico de magister en Educación. Lima, 2005.

CHARRY AYSANO, Juan. *Factores institucionales y personales relacionados a la capacitación para elaborar proyectos de investigación científica en doctorados de la Universidad Nacional de Educación*. Tesis para optar el grado de doctor en educación, UNMSM, Lima, 2008.

CUTIMBO ESTRADA, Pilar Mónica. *Influencia del nivel de capacitación docente en el rendimiento académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público de Puno*. Tesis para optar el grado de magister en Educación. UNMSM, Lima, 2008.

RIVAS DIAZ, Luisa Hortensia. *Relación entre el desempeño docente y el logro de objetivos educacionales de estudiantes de la E.A.P. de Enfermería de la UNMSM*. Tesis para optar el grado de magister en Educación. Mención: Docencia en el nivel superior. UNMSM, Lima, 2010.

DOMINGUEZ BARRERA, Constantino. *El desempeño docente, las metodologías didácticas y el rendimiento académico de los alumnos de la escuela académico profesional de obstetricia de la facultad de medicina*. Tesis para optar el grado de magister en Educación. Mención: Docencia en el nivel superior. UNMSM, Lima, 2010.

DOMÍNGUEZ CASTILLO, Rodrigo Arturo (2010), en “Desempeño y satisfacción de los graduados de un programa de formación docente”. Tesis elaborada para obtener el Grado de Maestro en Investigación Educativa. Universidad de Yucatán, Mexico, 2010.

ESCALANTE ABANTO, Casimiro. *El método histórico – crítico y su influencia en la conducta crítica de los estudiantes de la especialidad de Historia y Geografía del ISP Arístides Merino Merino de Cajamarca*. Tesis para optar el grado de magister en Educación. UNMSM, Lima, 2003.

ESCUADERO AGUILAR, Gudelia Sofía. *El Método expositivo asistido por ordenadores utilizando modelos interactivos en la enseñanza universitaria*. Tesis para optar el grado de magister en Educación. UNMSM, Lima, 2008.

FUENTES MURILLO, Hideth. *La didáctica del docente y el grado de aceptación por el aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Electrónica y Mecatrónica de la Universidad Tecnológica del Perú*. UNMSM, Lima, 2010

GARAY ZUBIA, Nilton. *Influencia del Internet en la calidad de los trabajos de investigación y formación profesional de los estudiantes de periodismo de la Universidad Nacional de San Agustín*. Tesis para optar el grado de magister en Educación. UNMSM, Lima, 2010.

GARCÍA CRUZ, Josefina Arimatea. *La calidad de la gestión académico administrativo y el desempeño docente en la unidad de post grado según los estudiantes de maestría de la facultad de educación de la UNMSM*. Tesis para optar el grado de Doctor en Educación. UNMSM, Lima, 2008.

GOMERO GADEA, Evelyn. *La relación entre las actitudes hacia la maestría con la autoevaluación del rendimiento académico según la mención y el sexo en estudiantes de la unidad de post grado de la facultad de educación*. Tesis para optar el grado de magister en Educación. UNMSM, Lima, 2011.

INGA ARIAS, Manuel Augusto. *Calidad de la gestión del programa de bachillerato de la facultad de educación de la UNMSM en la formación académica de los profesores egresados de institutos pedagógicos sede Lima*. Tesis para optar el grado de magister en Educación. UNMSM, Lima, 2010.

JARA VASQUEZ, Araceli Johana y JULIAN URIBE, Percy Gustavo. *La aplicación de estrategia metacognitivas y su relación con la comprensión lectora de los alumnos de 3° año de secundaria de la institución educativa Santísima Trinidad del distrito de Puente Piedra, años 2008, 2009*. Tesis para optar el grado de magister en educación. Mención en Docencia y Gestión Educativa. UCV, Lima, 2010.

LLANOS CASTILLA, José Luis. *La enseñanza universitaria, los recursos didácticos y el rendimiento académico de los estudiantes de la EAP de educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. UNMSM, Lima, 2012.

MANYARI ARANDA, Inés Rebeca. *Percepción del maestrista sobre las estrategias didácticas aplicadas por sus docentes y la influencia que tienen en su desarrollo personal*. Tesis para optar el grado de magister en Educación. Mención: Administración de la educación universitaria UNMSM, Lima, 2010.

MARROU ROLDAN, Aurora Soledad. *Los programas de pedagogía universitaria en las universidades de Lima metropolitana. Diagnóstico y alternativa* Tesis para optar el grado de doctor en Educación. UNMSM, Lima, 1988.

MEJÍA MEJÍA, Elías. *Estudio de la correlación entre el índice académico, la organización del tiempo libre y la actividad con los estudios, respecto al éxito académico de estudiantes de post grado de la UNMSM*. UNMSM, Lima, 1988.

MORENO PALACIOS, Alfredo. *Efectos del método de enseñanza clase magistral en el rendimiento académico de los alumnos de legislación contable de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Particular de Iquitos, 2009*. Tesis para optar el grado de magíster en Educación. UNMSM, Lima, 2009.

NÚÑEZ FLORES, María Isabel. *El seminario método didáctico en la educación universitaria y la ideología*. Tesis para optar el grado de magíster en Educación. UNMSM, Lima, 2006.

NÚÑEZ FLORES, María Isabel. *Niveles de conocimiento de la naturaleza de la educación y la calidad de la formación docente*. Tesis para optar el grado de doctor en Educación. UNMSM, Lima, 2010.

PIÑA SANGAMA, Rafael. *El desempeño docente y su relación con las habilidades del estudiante y el rendimiento académico en la universidad particular de Iquitos, año 2010*. Tesis para optar el grado de doctor en Educación. UNMSM, Lima, 2010.

QUISPE ANDIA, Vince. *Estudio de los factores que inciden en el empleo del método expositivo en los institutos superiores pedagógicos (privados) de Lima*. Tesis para optar el grado de magíster en Educación. UNMSM, Lima, 2004.

QUISPE CÁRDENAS, Jeannet Mirtha. *El método de la discusión controversial en el aprendizaje de la asignatura de Lenguaje en los estudiantes del II Semestre de Enfermería del Instituto Superior Tecnológico Joaquín Retegui Medina, Nauta-2009*. Tesis para optar el grado de magister en Educación. Mención: Docencia en el nivel superior. UNMSM, Lima, 2011.

RAMÍREZ GATICA, Hjalmar Víctor. *El plan de estudios, desempeño docente, los recursos tecnológicos y la calidad de la formación profesional de los estudiantes de educación artística de la escuela superior pública de música Lorenzo Luján Darjón de Iquitos, 2009*. Tesis para optar el grado de magíster en Educación. UNMSM, Loreto, 2009.

REYMER MORALES, Ángela María. *Desempeño docente y satisfacción de los estudiantes del programa de doctorado en educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. Tesis para optar el grado académico de Doctor en Educación. UNMSM, Lima, 2011.

RIVAS DÍAZ, Luisa Hortensia. *Relación entre el desempeño docente y el logro de objetivos educacionales de estudiantes de la E.A.P. de Enfermería de la UNMSM*. UNMSM, Lima, 2010. Tesis para optar el grado académico de Magíster en Educación. UNMSM, Lima, 2010.

SAL y ROSAS MAGUIÑA, Milagros. *El Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente y el nivel de satisfacción de los docentes en Lima Metropolitana, 2008-II*. Tesis para optar el grado académico de Magíster en Educación. UNMSM, Lima, 2010.

SANABRIA MONTAÑEZ, Marco Antonio. *Influencia del seminario y la clase magistral en el rendimiento académico de alumnos de la EAP de Economía de UNMSM*. Tesis para optar el grado académico de Magíster en Educación. UNMSM, Lima, 2003.

SÁNCHEZ GARCÍA, Tula Carola. *Influencia del acto didáctico en el rendimiento de los alumnos del V ciclo del curso de metodología de la investigación en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. Tesis para optar el grado académico de Doctor en Educación. UNMSM, Lima, 2010.

SOTOMAYOR QUINTANILLA, Eduardo. *Las habilidades intelectuales y actitudes docentes respecto al rendimiento académico de los alumnos del pregrado de la Facultad de Educación de la UNMSM*. Tesis para optar el grado académico de Magíster en Educación. UNMSM, Lima, 2010.

UGARTE SILVA, María Justina. *Influencia del modelo didáctico basado en procesos en el desarrollo de las habilidades del pensamiento*. UNMSM, Lima, 2007.

VASQUES VALERA, Manuel Alejandro. *Relación del promedio general en secundaria y la preparación en academias preuniversitarias con el ingreso en la universidad nacional de Ucayali*. UNMSM, Lima, 2007.

VERÁSTEGUI CASTILLO, Elizabeth. *Influencia del tratamiento curricular y de la capacitación profesional del docente en la calidad profesional de alumnos de institutos pedagógicos públicos*. Tesis para optar el grado de magister en Educación. Lima, San Marcos, 1998.

VILDOSO VILLEGAS, Jesahel Yanette. *Influencia de la autoestima, satisfacción con la profesión elegida y la formación profesional en el coeficiente intelectual en los estudiantes de tercer año de la Facultad de Educación*. Tesis para optar el grado de Magíster en la Facultad de Educación en la UNMSM. Lima, 2002.

WEBGRAFÍA

DELGADO VÁSQUEZ, Ana Esther. Guía para el desarrollo del pensamiento creativo. Lima, MINEDU, 2007. En <http://es.scribd.com/doc/21616054/Guia-Para-El-Desarrollo-Del-to-Creativo#download> Consultado 25-1-13.

DÍAZ BARRIGA Arceo, Frida (1999). “Estrategias docentes para un aprendizaje significativo” En <http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/strate.pdf> Consultado 23 - 1 -13. 22.50 pm

GONZALES PALMA, José Luis. “De la gestión pedagógica a la gestión educativa. Una tarea inconclusa” En OCE. Volumen V, número 185. México, agosto de 2005 <http://www.observatorio.org/colaboraciones/gonzalezpalma2.html> Consultado 23 -1- 13. 22.10 pm

GONZALEZ, Gracia (2007). Tesis: Estrategias cognitivas empleadas en la resolución de tareas en contextos distintos. Granada, Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación. En <http://hera.ugr.es/tesisugr/16658802.pdf>

HARDY MEDINA, Ana Cecilia. “El desempeño del docente universitario en el siglo XXI”(2011) En <http://www.eumed.net/rev/ced/31/achm.html>

HERRÁN GASCÓN, A. de la (2003). [http://nevada.ual.es:81/ufid/archivos/DIDACTICA%20UNIVERSITARIA,%20LA%20CARA%20DURA %20DE%20LA%20UNIVERSIDAD.pdf](http://nevada.ual.es:81/ufid/archivos/DIDACTICA%20UNIVERSITARIA,%20LA%20CARA%20DURA%20DE%20LA%20UNIVERSIDAD.pdf)

JIMÉNEZ GONZÁLEZ, A. Et al (2011). “Evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit”. En <http://fuente.uan.edu.mx/publicaciones/02-06/8.pdf> Consultado 25-1-13. 12:30h

ZABALZA, Miguel Ángel. “Didáctica Universitaria” [http://portales.puj.edu.co/didactica/Archivos/Didactica/DIDACTICAUNIVERSITARIA .pdf](http://portales.puj.edu.co/didactica/Archivos/Didactica/DIDACTICAUNIVERSITARIA.pdf) Consultado 24 -1 -13. 13:25

ANEXOS

ANEXO 1: CUADRO DE CONSISTENCIA

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	METODOLOGÍA	INSTRUMENTOS
<p>Problema general</p> <p>¿Cuál es la relación entre el desempeño didáctico y académico del docente con el grado de satisfacción de los estudiantes del programa de complementación pedagógica de la UNMSM durante el periodo 2013 - II?</p> <p>Problemas específicos</p> <p>¿Cuál es la relación entre el desempeño didáctico con el grado de satisfacción de los estudiantes del programa de complementación pedagógica de la UNMSM durante el periodo 2013 - II?</p> <p>¿Cuál es la relación entre el desempeño académico con el grado de satisfacción de los estudiantes del programa de complementación pedagógica de la UNMSM durante el periodo 2013 - II?</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Determinar la relación existente entre el desempeño didáctico y académico del docente con en el grado de satisfacción de los estudiantes del programa de complementación pedagógica de la UNMSM durante el periodo 2013 – II.</p> <p>Objetivos específicos</p> <p>Determinar la relación existente entre el desempeño didáctico con en el grado de satisfacción de los estudiantes del programa de complementación pedagógica de la UNMSM durante el periodo 2013 – II.</p> <p>Determinar la relación existente entre el desempeño académico con el grado de satisfacción de los estudiantes del programa de complementación pedagógica de la UNMSM durante el periodo 2013 – II.</p>	<p>Hipótesis general</p> <p>El desempeño didáctico y académico del docente se relacionan significativamente con el grado de satisfacción de los estudiantes del programa de complementación pedagógica de la UNMSM durante el periodo 2013 – II.</p> <p>Hipótesis específicas</p> <p>Existe relación significativa entre el desempeño didáctico y el grado de satisfacción de los estudiantes del programa de complementación pedagógica de la UNMSM durante el periodo 2013 – II.</p> <p>Existe relación significativa entre el desempeño académico y el grado de satisfacción de los estudiantes del programa de complementación pedagógica de la UNMSM durante el periodo 2013 – II.</p>	<p>Tipo de investigación Básico, descriptivo, no experimental</p> <p>Diseño de investigación Correlacional</p> <p>Unidad de análisis Alumnos con asistencia regular en la modalidad presencial del PCP/ UNMSM durante el semestre 2013 – II.</p> <p>Identificación de Variables</p> <p>X: desempeño didáctico y académico</p> <p>Y: Satisfacción de los estudiantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario para determinar el grado de aceptación por el aprendizaje en los estudiantes de Mgtr. Hideth Fuentes Murillo. (adaptado) - Cuestionario para determinar la satisfacción de los estudiantes de Dra. Angela María Reymer Morales. (adaptado)

ANEXO 2: Descripción de muestra poblacional

Tabla N° 1: Descripción de la muestra estudiada en función a la carrera profesional³¹

Carrera	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
	3	5,0	5,0
ADMINISTRACIÓN	2	3,3	8,3
BIOLOGÍA	2	3,3	11,7
CIENCIAS	1	1,7	13,3
CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN	1	1,7	15,0
CIRUJANO DENTISTA	1	1,7	16,7
COMUNICACIÓN SOCIAL	3	5,0	21,7
CONTABILIDAD	4	6,7	28,3
DERECHO	10	16,7	45,0
ECONOMÍA	3	5,0	50,0
FÍSICA	1	1,7	51,7
GEOGRAFÍA	1	1,7	53,3
HISTORIA	3	5,0	58,3
INGENIERÍA	1	1,7	60,0
INGENIERÍA DE MINAS	1	1,7	61,7
INGENIERÍA ELECTRÓNICA	1	1,7	63,3
INGENIERÍA INDUSTRIAL	2	3,3	66,7
INGENIERÍA INFORMÁTICA	1	1,7	68,3
INGENIERÍA PESQUERA	1	1,7	70,0
INGENIERÍA QUÍMICA	2	3,3	73,3
INGENIERÍA ZOOTECNIA	1	1,7	75,0
LETRAS	1	1,7	76,7
LINGÜÍSTICA	4	6,7	83,3
LINGÜÍSTICA/TERAPIA DEL LENGUAJE	1	1,7	85,0
LITERATURA	3	5,0	90,0
OBSTETRICIA	2	3,3	93,3
ODONTOLOGÍA	1	1,7	95,0
PSICOLOGÍA	2	3,3	98,3
SOCIOLOGÍA	1	1,7	100,0
Total	60	100,0	

³¹ De los estudiantes del programa de complementación pedagógica matriculados en el semestre 2013 – II.

Tabla N° 2:

Descripción de la muestra estudiada en función a la universidad de procedencia

Universidad de Procedencia	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
	4	6,7	6,7
GARCILASO	1	1,7	8,3
JOSE FAUSTINO SANCHEZ CARRIÓN	1	1,7	10,0
PUCP/UNALM	1	1,7	11,7
RICARDO PALMA	1	1,7	13,3
U. Lima	1	1,7	15,0
UAP	1	1,7	16,7
UCV	1	1,7	18,3
UIGV	1	1,7	20,0
UNAC	2	3,3	23,3
UNFV	13	21,7	45,0
UNIVERSIDAD HUANCAYO DEL CENTRO DEL PERÚ	1	1,7	46,7
UNMSM	24	40,0	86,7
UNPRG	1	1,7	88,3
UPAO	1	1,7	90,0
USMP	6	10,0	100,0
Total	60	100,0	

ANEXO 3: Instrumentos de recolección de datos

**UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN EDUCACIÓN**

**INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS PARA DETERMINAR LA
RELACIÓN EXISTENTE ENTRE EL DESEMPEÑO DIDÁCTICO Y ACADÉMICO
DEL DOCENTE CON EL GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS ALUMNOS DEL
PROGRAMA DE COMPLEMENTACIÓN PEDAGÓGICA DE LA UNMSM.**

Instrucciones:

Estimado estudiante:

El presente cuestionario tiene el propósito de recoger información sobre el desempeño didáctico y académico de los profesores del Programa de Complementación Pedagógica de la Facultad de Educación de UNMSM. Agradecemos a Ud. se sirva registrar de forma objetiva la valoración que le asigna a cada ítem marcando un aspa dentro de la escala establecida.

Puntuación:

- 1 = muy bajo**
- 2 = bajo**
- 3 = medio**
- 4 = alto**
- 5 = muy alto**

CUESTIONARIO 1

VARIABLE X: Desempeño didáctico y académico

DIMENSIÓN	ÍTEMS	VALORACIÓN				
		1	2	3	4	5
Desempeño académico	1. El docente demuestra que conoce con suficiencia los fundamentos teóricos y tecnológicos de la asignatura que imparte.					
	2. El docente demuestra amplio bagaje cultural: conocimiento pedagógico, conocimiento de las disciplinas afines y conocimiento de la realidad sociocultural.					
	3. El docente domina los fundamentos teóricos y metodológicos de la asignatura que imparte					
	4. Los contenidos teóricos que se brinda se ajustan a contextos y situaciones de la realidad, (pertinente)					
	5. Los contenidos teóricos que se brinda corresponde a posiciones teórico – científicas y tecnológicas actuales, (pertinente)					
	6. Los contenidos teóricos que se brinda propician el desarrollo personal, profesional y social de los estudiantes, (relevante)					
	7. El docente plantea acciones relacionadas con la actividad laboral que desempeñan los estudiantes					
	8. El docente plantea acciones que promueven el desarrollo de habilidades para la recolección, selección y procesamiento de la información					
	9. El docente plantea acciones que promueven observar, analizar, sintetizar y evaluar					
	10. El docente plantea acciones que promueven el desarrollo de la capacidad creativa e innovadora.					
Desempeño didáctico	11. El docente, durante las sesiones de enseñanza – aprendizaje, emplea estrategias para identificar los intereses de los estudiantes.					
	12. El docente, durante las sesiones de enseñanza – aprendizaje, utiliza diversas estrategias para facilitar el aprendizaje de los estudiantes: resolución de problemas, estudio de casos, discusión guiada, análisis – discusión de documentos/ videos/ imágenes/ trabajo de campo, etc.					
	13. Las estrategias utilizadas durante las sesiones de enseñanza – aprendizaje promueven la participación activa de los estudiantes en la construcción de sus aprendizajes.					
	14. Las estrategias utilizadas durante las sesiones de enseñanza – aprendizaje promueven la reflexión crítica de los estudiantes.					
	15. El docente plantea actividades que generan nuevas expectativas en los estudiantes.					
	16. El docente explica la utilidad de los nuevos aprendizajes pedagógicos					
	17. El docente plantea actividades que se adecúan a los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes (activo, teórico, pragmático y reflexivo)					
	18. El método, técnicas y procedimientos de evaluación utilizados posibilitan una valoración objetiva del aprendizaje de los estudiantes.					
	19. El docente utiliza los resultados de evaluación para retroalimentar a los estudiantes sobre su desempeño					
	20. El docente utiliza los resultados de evaluación para hacer los ajustes pertinentes en las sesiones de enseñanza-aprendizaje/ asignatura					

CUESTIONARIO 2

VARIABLE Y: Satisfacción del estudiante

DIMENSIÓN	ÍTEMS	VALORACIÓN				
		1	2	3	4	5
Satisfacción con la planificación docente	1. El docente explicita los aprendizajes esperados en los estudiantes con sus respectivos indicadores de logro.					
	2. El docente presenta y explica la metodología de enseñanza.					
	3. El docente presenta y explica el método, técnica y procedimientos de evaluación.					
	4. Las sesiones de enseñanza – aprendizaje guardan relación con lo previsto en el sílabo (contenidos, metodología, evaluación)					
	5. Las sesiones de enseñanza – aprendizaje tienen una adecuada dosificación de tiempo, permitiendo lograr el objetivo previsto.					
	6. El docente elabora materiales didácticos para las sesiones de enseñanza – aprendizaje.					
Satisfacción por clases con predominancia procedimental	7. Los materiales didácticos utilizados guardan relación con el objetivo de la sesión de enseñanza – aprendizaje.					
	8. El docente diseña estrategias de evaluación centradas en los aprendizajes esperados de los estudiantes.					
	9. El docente elabora instrumentos de evaluación válidos y confiables de acuerdo a los aprendizajes esperados					
	10. El docente, durante las sesiones de enseñanza – aprendizaje, emplea estrategias para identificar los saberes previos de los estudiantes.					
Satisfacción con el nivel de aprendizaje	11. El aprendizaje pedagógico recibido complementa tus saberes de especialidad					
	12. Has mejorado significativamente en tu aprendizaje en las diversas áreas académico – pedagógicas					
	13. Estás conforme con la enseñanza que brinda el docente en cuanto a lo procedimental (aprender a hacer).					
	14. Crees que te estás formando para asumir con idoneidad la práctica docente					
	15. Estás conforme con la coherencia entre el discurso teórico del docente y su quehacer didáctico					
	16. Consideras que has mejorado en cuanto a tus actitudes y conductas para afrontar con éxito la práctica docente.					
	17. Considera adecuada la metodología que aplican los docentes en el programa de complementación pedagógica.					
	18. Crees que la metodología de tus profesores está influyendo en la mejora de tu formación como docente					
	19. El desempeño profesional del docente está contribuyendo a tu formación profesional					
	20. Estás satisfecho con el servicio que brinda el programa de complementación pedagógica en su conjunto					

ANEXO 4: Plan de estudios³²

**UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN
MARCO FACULTAD DE EDUCACIÓN**

PROGRAMA DE COMPLEMENTACIÓN PEDAGÓGICA

PLAN DE ESTUDIOS 2001

APROBADO CON R.R. 05303-R-01

CICLO	ASIGNATURAS	CRÉDITOS	PRE-REQUISITOS
I	Pedagogía	6.0	
	Bases Biológicas y Psicológicas del Comportamiento	5.0	
	Introducción a la Epistemología	5.0	
	Ciencias Sociales y Educación	5.0	
	Historia de la Educación	5.0	
II	Psicología del Aprendizaje	5.0	
	Diseño Curricular	6.0	Pedagogía General
	Didáctica General	5.0	Pedagogía General
	Metodología de la Investigación Científica y Educ. I	5.0	Introducción a la Epistemología
	Evaluación Educacional	5.0	Pedagogía General
III	Metodología de la Investigación Científica y Educ II	5.0	Metodología de la Investigación Científica y Educ I
	Filosofía de la Educación	5.0	
	Didáctica de la Especialidad I	6.0	Didáctica General
	Corrientes Pedagógicas Contemporáneas	5.0	
	Planificación Educacional	5.0	
IV	Didáctica de la Especialidad II	4.0	Didáctica de la Especialidad I
	Taller de Investigación Educacional	4.0	Metodología Investigación Científica y Educ. II
	Administración y Gestión Educacional	4.0	
	Tutoría y Orientación del Educando	4.0	
	Práctica Profesional	10.0	

³² En http://educacion.unmsm.edu.pe/pcp/pdf_2012/plan_pcp.pdf. Consultado 29/1/14 9.50 h

ANEXO 5: TRADUCCIONES

Capítulo II

1

La educación superior es una próspera industria de servicio y cada día está más y más expuesto al proceso de globalización. La calidad de servicio, enfatizando en la satisfacción del estudiante, es un emergente campo de preocupación.

2

Fue necesario usar el análisis de regresión para predecir el nivel de satisfacción de los estudiantes de EMU [Universidad Mediterránea del Este] y los resultados obtenidos mostraron que sí había una correlación positiva [...] con un nivel de significancia de $p < 0.001$ ” (2009: 530).

